

Vol. 3

ESTUDOS DE LINGUAGEM

Linguagem e democracia

*História, política
e contato linguístico*

Organizadores:

**Joice Armani Galli
Leonardo Ferreira Kaltner**



Pedro & João
editores

Estudos de linguagem: Linguagem e democracia

vol. 3

– História, política e contato linguístico –

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

Coordenação-geral
Ivo da Costa do Rosário
Phellipe Marcel da Silva Esteves

Coordenação de linhas de pesquisa
Linha 1 – Teoria e Análise Linguística – Luciana Sanchez Mendes
Linha 2 – Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução –
Beethoven Alvarez
Linha 3 – História, Política e Contato Linguístico – Xoán Lagares

Equipe de revisão dos e-books

André Marques da Silva
Cessiani Monteiro
Cláudio de Oliveira Martins
Elizabeth Telles Motta
Fernanda Lessa Bezerra
Fernanda Porto
Idrissa Novo
Marcella Karoline Rodrigues
Maria Clara Schaeffer
Milena Saldanha
Rudá Perini

Esta obra foi avaliada e aprovada por pareceristas no sistema de duplo-cego.

Obra editada e produzida com verba oriunda do processo
E-26/211.017/2021 da Faperj

Joice Armani Galli
Leonardo Ferreira Kaltner
(Organizadores)

Estudos de linguagem: Linguagem e democracia

vol. 3

– História, política e contato linguístico –




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Joice Armani Galli; Leonardo Ferreira Kaltner [Orgs.]

Estudos de linguagem: linguagem e democracia. vol. 3. História, política e contato linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 459p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0671-4 [Digital]

1. Estudo de linguagem. 2. Linguagem. 3. Democracia. 4. História, política e contato linguístico. 5. Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	11
Bloco I – Historiografia da Linguística, Gramaticografia e História das Ideias Linguísticas	
Conceitos linguísticos em cinco gramáticos brasileiros Ânderson Rodrigues Marins	17
A transitividade verbal do português brasileiro no século XIX Cleide Bezerra de Melo	27
O novo Ensino Médio e a institucionalização de um espaço de produção de sentidos Fernanda Gonçalves de Laia	41
O pensamento linguístico de Bloomfield à luz da historiografia linguística Luiz Felipe Martins Ferreira, Leonardo Ferreira Kaltner	57
O pronome relativo na Gramática Alemã de Said Ali Nayara Pinto Friess, Leonardo Ferreira Kaltner	69
A Cartinha para aprender a ler (1539), de João de Barros: alfabetização e catequese na América portuguesa, à luz da linguística missionária Viviane Lourenço Teixeira	79

Bloco II - Política Linguística e Glotopolítica

O planejamento linguístico na gestão de conflitos: o plano de ação governamental canadense para 2018-2023	95
Adilson Marron Passos Júnior, Telma Cristina de Almeida Silva Pereira	
Legislação e língua no contexto de refúgio	111
Ana Cristina Balestro	
O <i>FOS Scolaire</i> para a rede pública de ensino: algumas reflexões à luz do letramento crítico	125
Briza Trubat, Júlia Garcia Santos, Karen Alvarenga Gomes Costa, Pamella Caroline dos Santos Chaves Cardoso, Joice Armani Galli	
Língua estrangeira para a terceira idade: uma reflexão sobre os manuais de ensino de FLE	141
Bruna Lugatti de Souza	
A democratização do ensino de francês na escola pública: práticas, percepções docentes e glotopolíticas para o reconhecimento do aluno periférico	157
Gilberto Ferreira de Souza	
A denominação da língua padrão da China em idiomas ocidentais: chinês ou mandarim	171
Jinyu Xie	
Kabuverdianu ou crioulo de Cabo Verde? Notas para uma visão glotopolítica do conceito	185
Lucas Riehl Alves de Souza	

A resignificação da noção de direito linguístico no contexto brasileiro	201
Luciana Oliveira Farina	
É subalterno ou subversão: performatividades negras na construção de uma identidade pelas canções de Emicida	217
Maria Clara Schaeffer de Souza	
O tratamento da língua no Enem: uma análise glotopolítica	227
Marllon Valença Rodrigues	
Línguas e constituição no Marrocos: a gestão oficial da diglossia	239
Millena Rocha de Sena	
A política linguística exterior do Quebec: do nacionalismo à globalização?	253
Nina Rioult	
„Snackt ji platt?“ — políticas linguísticas e a língua westfaliana no Vale do Taquari	271
Odilon Moura e Silva Soares	
Ensino plurilíngue na rede pública do Rio de Janeiro: uma oposição à hegemonia do inglês	287
Rita de Cássia da Silva Nogueira	
A língua francesa enquanto prática social plurilíngue: historicizando e criando um arquivo discursivo sobre a memória da implementação do FLE na rede pública de Niterói	303
Yasmin Codeço do Amparo, Joice Armani Galli	

Bloco III – Sociolinguística e contato linguístico

O poder de associação entre a mobilidade acadêmica e a iconografia imperialista: estátuas erodem, diamantes não 321

Allan Cordeiro da Silveira

Fronteira Brasil-Colômbia-Peru: contato linguístico e integração fronteiriça 335

Ana Letícia Ferreira de Carvalho

Reflexões sobre etnicidade e estudos em Sociolinguística 353

Anderson Lucas da Silva Macedo

O conservadorismo das práticas de ensino normativas: a variação linguística na Escola Estadual Adano de Almeida e no Colégio Mercúrio 365

Elizabeth Telles Motta

A oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do Rio de Janeiro: um estudo sobre o pré-vestibular social Gradua Nôiz na Cidade de Deus 377

João Victor Lima Ferreira Dutra

Adaptação de material jornalístico de língua inglesa para o letramento crítico 393

Patrícia Cabral Araújo

O oposto da solidão: compreendendo os letramentos em espaços híbridos por meio da narrativa auto etnográfica crítica 407

Rodrigo Costa dos Santos

**Plataformas de streaming: um espaço virtual de contato
linguístico** 423

Rosana da Silva, Telma Cristina Pereira

**Práticas de letramento em língua inglesa: estratégias e
desafios em contextos não escolares** 437

Simone Machado Ribeiro

**O ensino afrocentrado na educação infantil e seus
reflexos no ensino de uma língua adicional** 447

Yasmin Tavares de Souza

Apresentação

Joice Armani Galli
Leonardo Ferreira Kaltner
Organizadores

Este volume reúne trabalhos decorrentes do XII SAPPIL Linguagem (Seminário dos Alunos do Programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense). Os autores são jovens pesquisadores: alunos de pós-graduação e alunos de graduação (nas modalidades de Iniciação à Docência e Iniciação Científica). O SAPPIL Linguagem é um evento anual organizado pelos alunos de mestrado e doutorado do programa com o objetivo de promover um espaço de debate de suas pesquisas em andamento ou finalizadas com pesquisadores da UFF e convidados de outras instituições.

Em 2021, o evento foi realizado pela segunda vez em modalidade exclusivamente remota por conta das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Todo o aprendizado obtido em 2020 foi empenhado para que, mais uma vez, fossem realizados, juntamente com o SAPPIL Linguagem, outras duas atividades do programa: a XII JEL (Jornada de Estudos de Linguagem), com convidados do Brasil e do exterior, e o III Seminário de Egressos, com participação de ex-alunos egressos do doutorado do programa.

O tema do evento, Linguagem e Democracia, seguiu e aprofundou reflexões que vêm sendo feitas nos últimos anos no âmbito do programa. Em 2020, o tema 'Reflexões sobre Diversidade' marcou o primeiro ano da implementação das políticas de ações afirmativas no processo seletivo de ingresso para o mestrado do programa. Em 2021, as discussões sobre as políticas afirmativas se aprofundaram e o programa elaborou um instrumento de inclusão social próprio para sua seleção de

doutorado, com o acréscimo de vagas para optantes negros, indígenas, pessoas trans e indivíduos com deficiências. Assim, esses dois anos pandêmicos, marcados por muitos desafios nos programas de pós-graduação de todo país, ficaram registrados no POSLING-UFF como o biênio em que os temas da diversidade e da democracia foram a tônica. Com isso, acreditamos ter deixado um legado para a história do programa. Numa conjuntura em que justamente a diversidade, como princípio civilizatório e como modo de vida, é atacada e em que a democracia é diuturnamente posta em xeque, foram esses dois valores que prevaleceram nas atividades desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Não se faz ciência fora das condições históricas em que ela se desenrola, e este livro é uma demonstração disso. Em 2022, essas reflexões estão em continuidade e, esperamos, trarão uma nova perspectiva para quem faz pesquisa no Brasil.

No volume são apresentados os trabalhos relativos à Linha de Pesquisa 3 – História, política e contato linguístico, do referido programa de Pós-graduação. Os textos foram distribuídos em três blocos, conforme as disciplinas que compõem a linha de pesquisa, quais sejam: Historiografia da Linguística, História das Ideias, Contato Linguístico e Política Linguística. Tais textos refletem as pesquisas em andamento e a diversidade teórica que compõe a linha. Os autores são discentes que estão no nível intermediário de sua formação como pesquisadores, alguns bolsistas das principais agências de fomento nacional, como FAPERJ, CAPES e CNPq. Compõem igualmente o escopo de produção dos discentes, estudantes de Iniciação Científica (IC) e Iniciação à Docência (ID).

O primeiro bloco, intitulado *Historiografia da Linguística, Gramaticografia e História das Ideias Linguísticas* é composto por seis textos, que se vinculam às disciplinas de Historiografia da Linguística (HL) e História das Ideias Linguísticas (HIL), em seu repertório temático. Os blocos demonstram o ecletismo que há em campos afins nos Estudos da Linguagem contemporâneos, na

reflexão histórica sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das ideias linguísticas.

O segundo bloco, o mais extenso, intitulado *Política Linguística e Glotopolítica* agrupa quinze textos bem diversos, que analisam os fenômenos políticos em torno das Línguas Estrangeiras (LE) e da Linguística. Os trabalhos vinculam-se à disciplina de Políticas Linguísticas, que tem por escopo a análise das representações e ideologias linguísticas e o estudo dos direitos linguísticos.

Já o terceiro bloco, intitulado *Sociolinguística e contato linguístico*, conta com dez textos, vinculados à disciplina de Contato Linguístico, apresentando as relações entre a sociedade e a língua, inclusive em situações de contato. Representa o estudo de categorias e conceitos específicos como o pluricentrismo linguísticos, abarcando também perspectivas interdisciplinares como a Ecolinguística.

Ao todo o volume apresenta trinta e um capítulos, escritos por especialistas em formação sob a orientação de pesquisadores especializados em seus campos de atuação. O livro busca apresentar aos leitores um panorama das pesquisas em andamento no POSLING/UFF. Serve, pois, como referência para que novos pesquisadores e a sociedade, de modo geral, tenham acesso ao conhecimento desenvolvido na universidade.

Ao mesmo tempo, o objetivo da obra é se tornar referência para outros especialistas em formação, quanto ao modo introdutório de temas e ampliação do repertório teórico na formação de linguistas, apresentando tendências de pensamento atualizadas, conforme a pesquisa acadêmica de nossa universidade, pública e democrática. Nosso objetivo com a obra é difundir as pesquisas e registrar o momento atual, com um recorte do trabalho desenvolvido no ano de 2021, por nossos docentes e discentes. Um ano pandêmico, mas também um ano de criatividade e resiliência.

Esperamos, com entusiasmo, que os leitores possam encontrar nos textos aqui publicados motivação para desenvolverem também novos trabalhos e que possamos divulgar a prática científica e

humanística, pautada em valores éticos e democráticos como uma meta para a continuidade da ciência no Brasil. Nossa comunidade acadêmica entrega essa obra com muito apreço e espera reverberar nas próximas produções, bem como que agrade ao público leitor.

Bloco I

**Historiografia da Linguística,
Gramaticografia e História das
ideias linguísticas**

Conceitos linguísticos em cinco gramáticas brasileiros

Ânderson Rodrigues Marins¹

Introdução

Ainda hoje, embora muitos a reneguem, é da teoria tradicional que vêm os conceitos com base nos quais novas explicações para velhos fenômenos são (re)formuladas. Sobre esse ponto, tem completa razão Borges Neto (2012) quando afirma que há sempre entre a *teoria linguística tradicional* (greco-romana) e as *teorias modernas* uma relação tanto de *descontinuidade*, como de *continuidade* relativamente à formulação de conceitos pelos quais se tenta explicar o funcionamento da(s) língua(s). Nesse sentido, a finalidade deste trabalho é a de propor, com base em Leite (2014), uma concisa análise de cinco gramáticas contemporâneas no que diz respeito à construção e estrutura, podendo-se falar de relativa estabilidade formal. O conjunto formado pelas cinco gramáticas apresenta diferenças quanto a esse quesito, mas, mesmo assim, mantém características do gênero textual *Gramática*.

Conceitos linguísticos nas gramáticas contemporâneas

Salvo as devidas particularidades epistemológicas e o modo como cada obra manifesta a seu modo a elasticidade e a plurivocidade do que se entende por livro de gramática (cf. FARACO; VIEIRA, 2016), a *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010), a *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Mário Perini (2016), a *Gramática Houaiss da língua*

¹ Ânderson Rodrigues Marins é doutorando em Estudos de Linguagem sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere e bolsista CAPES.

portuguesa, de José Carlos de Azeredo (2018), *A gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018) e a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2019):

- apresentam certa reflexão teórica sobre a natureza e o funcionamento da língua(gem);
- descrevem aspectos da morfologia e da sintaxe do português brasileiro (ou do português do Brasil, ou ainda e somente do português);
- expõem conteúdos linguístico-gramaticais por meio de (sub)categorizações, definições e exemplificações, com base em usos linguísticos autênticos ou forjados;
- valem-se de uma gama de termos que remontam à tradição gramatical greco-latina (verbo, preposição, conjunção, demonstrativo, modo, voz, concordância, sujeito, etc.).

As obras analisadas podem, ainda, ser distribuídas em três grupos (cf. LEITE, 2014), com base nos seguintes critérios para análise do plano de composição:

1. Presença de capítulos teóricos ou históricos (CASTILHO, 2010; PERINI, 2016, BECHARA, 2019);
2. Ausência de capítulos teóricos (NEVES, 2018);
3. Presença de capítulos em que a teoria se combina com a interpretação de aspectos da língua (AZEREDO, 2018).

A presença de capítulos teóricos e históricos que caracterizam as gramáticas do grupo 1 se justifica por dois motivos: primeiro pela “novidade do objeto”, conjugada com a “novidade da modalidade da língua”, escolhidos para análise; segundo, pela “novidade da teoria” selecionada para explicação da língua. Vejamos, então, como essas obras se identificam e se diferenciam pela natureza do objeto utilizado como corpo de exemplos:

- Bechara (2019): Modalidade escrita do português;
- Azeredo (2018), Neves (2018): Modalidade escrita do português do Brasil;
- Perini (2016), Castilho (2010): Modalidade falada do português brasileiro.

Em geral, os autores opinaram claramente acerca da qualificação do objeto de estudo, apenas Bechara não o fez, razão por que sua obra fica na coluna neutra do “português”. A indeterminação desse objeto fica clara na escolha dos exemplos oriundos tanto do português europeu, quanto do português do Brasil, sempre na modalidade escrita literária, de textos de largo intervalo temporal (século XVI ao XX) (LEITE, 2014).

A opção de cada autor pelo objeto definido mostra, de um lado, a evolução do conhecimento linguístico geral e específico a respeito da natureza da língua, praticada no Brasil em suas duas modalidades e diversidade de gêneros; e de outro lado, a necessidade de redefinição de perspectivas e padrões de análise. Com fundamento nessa ideia, a evolução no que se refere à classificação do objeto a ser estudado, que hoje apenas virtualmente pode ser denominado *língua portuguesa*, acompanha não só a mudança interna do objeto, mas também mudança externa, referente à compreensão que se passou a ter sobre ele, com base na evolução da ciência linguística. Desse modo, é possível perceber como a gramática, em seu dinamismo, acompanha o desenvolvimento das ciências da linguagem, quando revelam a existência de outro ponto de vista na interpretação de seu objeto; o que fica aparente até, mas não necessariamente, nos títulos, revelando a inscrição da obra em dado tempo/espaço, nesse caso, no tempo presente no Brasil.

A escolha do corpo de exemplos está diretamente relacionada à opção teórica do autor e à fixação do objeto de trabalho, embora a primeira condição seja decisiva para a definição do material a ser usado. Disso decorre o fato de, conforme defende Leite (2014):

- Perini (2016) operar no campo gerativo/cognitivo e criar seus próprios exemplos;
- Neves (2018) e Bechara (2019) trabalharem com teorias funcionalistas e selecionarem exemplos de língua em uso, mesmo que em diferentes gêneros;
- Castilho (2010) operar com teorias diversas, funcionalistas, gerativistas/cognitivistas, pragmático-discursivas em geral e ter

usado exemplos de uso na fala e na escrita, mas também muitos forjados por ele mesmo.

Cabe esclarecer, pois, como as gramáticas modernas podem trazer, ao mesmo tempo, características de conservação (tradição), invenção e inovação.

O ponto de destaque de uma obra será sempre o da qualidade de conteúdo e material inovador que trouxer no seu bojo, o que representa a progressão do conhecimento linguístico e faz avançar as ciências da linguagem.

Segundo Franchi (2006), não há dúvida de que os gramáticos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições de região, de idade, de sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem, subjacentes ao uso da linguagem, preconceitos de todo tipo, elitistas, acadêmicos e de classe.

Nesse sentido, é a essa concepção de gramática que se fazem consultas para o emprego da língua (FRANCHI, 2006, p. 21) consideradas as diferentes palavras, locuções, formas, paradigmas, construções, funções, estabelecendo a partir desse uso um conjunto de regras de boa formação ou de bom uso das expressões, ou seja, dizem quais são as expressões autorizadas e quais as expressões não autorizadas pela gramática da língua. E, com base nessas regras, excluem do conjunto das expressões gramaticais ou de bom uso construções consideradas erradas.

O processo de “construção da gramática” constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua. Nesse sentido, estamos usando o termo “gramática” de um modo bem diferente, porque já não se trata, somente, de um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas de todo um processo descritivo, mais neutro e mais científico que a gramática

normativa. Mas as coisas não são necessariamente assim. O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva.

A rigor, comprovou-se que algumas gramáticas focalizam a língua nos seus usos reais, testemunhados pelas situações de interação social, como, a título de exemplo, vê-se em Castilho (2010), Perini (2016) e Neves (2018). Podem também dar maior ênfase à modalidade escrita e literária, ou até mesmo à escrita usada na imprensa, e, nesse caso, focalizam a língua como sistema em potencial, descontextualizado, segundo as gramáticas de Bechara (2015) e Azeredo (2018), entre outras.

Ademais, a *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara, é uma gramática normativa assentada no que se chama de língua padrão exemplar e destinada a servir ao usuário que, através dela, busque aperfeiçoar seu conhecimento. A *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de Azeredo, consiste numa gramática escrita pela ótica de um professor de língua portuguesa, formador de futuros professores de português, que precisam ser apresentados ao que ele chama de variedade padrão escrita do português em uso no Brasil. A *Gramática do português revelada em textos*, de Neves, por sua vez, parte de um projeto ambicioso de pormenorização e exemplificação da diversidade possível dentro e ao largo do cânone linguístico, possibilitando ao leitor um mergulho mais profundo nos usos da língua explorados na primeira gramática, em especial os usos oriundos da linguagem falada. O projeto da autora é levado a cabo com o auxílio de uma enorme profusão de exemplos e DE estudos de caso, que intermedeiam o contato do leitor com as formas referendadas pela gramática normativa e com aquelas que, não raro consideradas “desvios”, aos poucos, calcadas no uso, vão ganhando legitimidade. A *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Perini, parte do pressuposto de que a gramática merece lugar no currículo escolar como disciplina científica, assume que a ciência não é um corpo de conhecimento, mas um método de obter conhecimento, e se propõe a fazer um trabalho científico e descritivo da língua falada no Brasil. Já a *Nova gramática*

do português brasileiro, de Castilho, busca clarificar cientificamente a gramática do que denomina português brasileiro, a partir de uma perspectiva que ele classifica como *multissistêmica* de conteúdo funcionalista-cognitivista, que capta a língua em seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos distribuídos em quatro sistemas: o léxico, a semântica, a gramática e o discurso.

Assim, nota-se que a *Moderna gramática portuguesa* reúne alguns recentes estudos linguísticos dentro das vertentes da Teoria da Enunciação, da Pragmática, do Gerativismo, além de influência das concepções funcionais da linguagem e da Linguística Textual (cf. VIEIRA, 2018, p. 218; CAVALIERE, 2014, p. 20). A *Gramática Houaiss da língua portuguesa* reúne estudos sob influência da Linguística da Enunciação, da Pragmática e da Linguística Textual, além de também adotar concepções funcionalistas de Michael Halliday e Romam Jakobson (cf. FARACO; VIEIRA, 2016, p. 297-8). A *Gramática do português revelada em textos* incorpora fundamentos do Funcionalismo linguístico e da Pragmática. A *Gramática descritiva do português brasileiro* incorpora fundamentos do estruturalismo e do Gerativismo. A *Nova gramática do português brasileiro* segue fundamentos de uma Teoria Multissistêmica de forte conteúdo funcionalista-cognitivista (CASTILHO, 2010, p. 32).

Considerações finais

A análise realizada neste trabalho tese deixa entrever como a *Gramática* é, como qualquer outro, um gênero textual relativamente estável (BAKHTIN, 2011), tanto no que diz respeito à composição formal, quanto ao conteúdo temático. Quanto à forma, as gramáticas do século XXI aqui analisadas, algumas trazem longos capítulos de história do português do Brasil, ou brasileiro, a fim de justificar a pertinência de sua *gramatização*, mais ou menos como ocorreu com as gramáticas renascentistas que *gramatizaram* os vernáculos europeus. Observa-se, porém, que a questão atual brasileira é mais de norma do que propriamente de língua, já que a denominação da língua, em todos os casos, é “português”. A

natureza dos capítulos de teorização linguística e de história incluídos na gramática não chega a alterar o gênero, mas vale dizer que os aproxima muito de tratados ou de manuais de linguística, o que é o caso da obra de Castilho (2010).

No que tange ao conteúdo, vê-se que as obras têm unidade advinda da utilização de terminologia e conceitos originários da linguística clássica, mas que têm também imensa diversidade, decorrente da utilização de diversas teorias que fundamentaram a discussão e a reconstrução das classes e conceitos tradicionais. Dessa forma, instaura-se um movimento de descontinuidade e continuidade, o que resulta no desenvolvimento da ciência da linguagem, pela produção de conhecimentos novos.

De acordo com Antunes (2007), um compêndio no qual se descreve o funcionamento da língua, desde a fonética até a estilística, seja numa perspectiva mais descritiva ou mais prescritiva, toma corpo em um livro que conhecemos como Gramática. Numa perspectiva descritiva, o foco é a descrição e a apresentação dos elementos da estrutura da língua; já na prescritiva, o foco recai sobre as hipóteses do uso considerado padrão. Via de regra, muitas vezes, os dois focos se cruzam, e o prescritivo vem a reboque do descritivo ou disfarçado deste.

Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4ª ed. – São Paulo: Publifolha, 2018.
- M. BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 39ª. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BORGES NETO, J. Gramática do português brasileiro. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura?, *Revista Todas as Letras*, v. 14, n. 1, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012, p. 87-98.

CAVALIERE, R. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIAS, W, S. de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, M. Q. Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 115-133.

MARINS, Â. R. *Conjunções causais e explicativas do português em perspectiva semântico-argumentativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

_____. *Linguística e Gramática: fatos do sistema*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 43-70.

MORALIS, E. G. Evanildo Bechara: entre a tradição gramatical e a nova corrente moderna. *Sínteses*, São Paulo, v.13, p. 227-247, 2008.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

_____; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, L. A. A. Cinco gramáticas contemporâneas: leituras e concepções. *Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura*. Paraíba: UFP, v. 13, nº 2, jul./dez. 2017, p. 48-64.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

A transitividade verbal do português brasileiro no século XIX

Cleide Bezerra de Melo¹

O tratamento dado à transitividade verbal nas gramáticas selecionadas

As gramáticas selecionadas para a investigação do fenômeno da transitividade verbal correspondem aos períodos racionalista e científico, de acordo com a proposta de periodização de Cavaliere (2002), a saber:

a) REIS, Francisco Sotero dos. **Grammatica portugueza** acomodada aos princípios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica. 2. ed. revista, corrigida e anotada por Francisco Sotero dos Reis e AmericoVespucio dos Reis. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.

b) SILVA, Augusto Freire da. **Grammatica portugueza**. 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1906.

c) RIBEIRO, Júlio. **Grammatica portugueza**. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

d) RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza**: curso superior. 17. ed, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.

e) MACIEL, Maximino. **Grammatica descriptiva** baseada nas doutrinas modernas. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cia, 1914 e Paris, Lisboa: Aillaud, Alves & Cia, 1914.

Reuniram-se diversos dados coletados nessas gramáticas para elaborar os quadros comparativos que compuseram a dissertação propriamente dita e serviram de parâmetro para fazer as devidas

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, por meio de financiamento promovido pela CAPES.

análises finais. O levantamento do conceito de verbo, as classificações atribuídas aos verbos, a depender do uso de preposição ou da ligação a determinados pronomes facilitaram o entendimento sobre o pensamento gramatical dos autores. Com esses dados, pôde-se obter uma visão diversificada da natureza gramatical do verbo, tendo em vista os momentos distintos da gramatização do português no Brasil. Esses quadros funcionam como ferramentas essenciais na análise das questões de natureza semântica e normativa acerca dessa categoria. Além disso, possibilitam uma abordagem panorâmica no tocante à metalinguagem utilizada pelos autores e permitem visualizar melhor os termos e metatermos que os filólogos usaram para descrever a transitividade verbal no século XIX.

A questão da transitividade verbal

Há um consenso, tanto para quem aprende como para quem ensina, sobre a complexidade que envolve o estudo da transitividade verbal. Aquele que ensina encontra-se em um mar de teorias e diversas terminologias e aquele que aprende depara-se com uma infinidade de nomenclaturas. Tal situação foge do controle de ambos os lados. No *Dicionário de linguística e gramática* (2002), Mattoso Câmara Jr. define a transitividade sob dois pontos de vista: em sentido estrito e em sentido amplo. No tocante ao primeiro sentido, o autor remete-se ao sistema latino de casos expresso pelo acusativo. O que caracteriza o verbo transitivo é o fato de possibilitar a passagem (latim: *transire*) para a voz passiva, em que o objeto se torna sujeito paciente. Já o verbo intransitivo não permite essa passagem, justamente por ter predicação completa. No segundo caso, a transitividade é entendida como sinônimo de predicação incompleta, ou seja, aplica-se aos verbos transitivos diretos e indiretos. Assim como Câmara Jr. (2002), os gramáticos do período racionalista, buscavam no latim explicações para o fenômeno da transitividade. Termos como verbos relativos, verbos absolutos, verbos transitivos, verbos intransitivos etc. fizeram parte

dos estudos daqueles gramáticos. No período científico, essas ideias ampliaram-se e tomaram novos rumos, mas a essência latina permanece até os dias atuais.

No que tange ao conceito de sujeito, verbo e complemento, que constituem a base sintática da frase portuguesa, a metalinguagem empregada pelos autores estudados mostra-se bastante diversificada. A proposição é concebida como a estrutura sintática composta pelo sujeito e o predicado, terminologias essenciais desse arranjo, em que o verbo é o elemento para constituir o predicado. As definições desses metatermos revelam que, de modo geral, os gramáticos entendem o sujeito em seu aspecto semântico, apenas distinguindo sua referência como “pessoa” ou “ser”, uma denominação mais abrangente, que inclui os termos referentes a seres inanimados. Os quadros a seguir mostram as descrições dos gramáticos consoantes os períodos linguísticos correspondentes:

Quadro 1. Definição de verbo, sujeito e predicado em gramáticos do período racionalista

	Conceito de verbo	Definição de Sujeito	Predicado (ou atributo)
Sotero dos Reis	Verbo é a palavra que serve para afirmar a existência na qualidade da substância, pessoa ou coisa, por conseguinte, o nexu ou cópula que une o atributo ao sujeito da preposição, frase, sentença ou enunciado do juízo. (REIS, 1871, p. 38-39) Diz-se também que é a palavra por excelência, porque dá vida ao discurso, que sem ela não pode existir. (REIS, 1871, p. 39)	Sujeito é a pessoa ou coisa a que se atribui alguma qualidade: é a ideia principal, o objeto do juízo. (REIS, 1871, p. 169)	Atributo é a qualidade que se atribui ao sujeito: é a ideia acessória. (REIS, 1871, p. 169)
Freire da Silva	Verbo é a palavra que exprime a afirmação ou mostra que a qualidade convém ao sujeito: é por conseguinte, o nexu ou a	Sujeito é a pessoa ou coisa a que convém alguma qualidade: é a ideia principal ou a ideia do juízo.	O atributo gramatical é o atributo representado por nome adjetivo ou

	cópula que une o atributo ao sujeito. Ex.: Deus é justo, Estudo. (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 108)	(FREIRE DA SILVA, 1906, p. 292) Sujeito gramatical é o sujeito representado por um nome substantivo, pronome, parte da oração substantivada, oração. Ex.: A <i>virtude</i> é adorável; <i>ela</i> brilha em qualquer estado da vida. (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 293)	coisa equivalente. Exemplo: O mérito <i>é modesto</i> ; A ira <i>é furor</i> . (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 293) Atributo é a qualidade que convém ao sujeito: é a ideia acessória. (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 292)
--	--	---	---

Fonte: REIS, 1871; FREIRE DA SILVA, 1906.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 2. Definição de verbo, sujeito e predicado em gramáticos do período científico

	Conceito de verbo	Definição de Sujeito	Predicado (ou atributo)
Maximino Maciel	Verbo é uma palavra de tempo que serve para afirmar e exprimir simultaneamente um fato', que se deve atender a três condições, a de predicação, 'isto é, à integridade de sua significação ou ação'; a personalidade, 'isto é, à integridade das suas formas'; a conjugação, 'isto é, à sistematização de suas formas regulares ou irregulares' (MACIEL, 1914, p. 128).	Sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa: " <i>Appareceram de repente os Barbaros sobre os lugares dos Christãos. (Lucena)</i> " (MACIEL, 1914, p. 254)	A palavra ou expressão em função predicativa diz-se predicado. Predicado é aquilo que se diz a respeito do sujeito. (MACIEL, 1914, p. 255)

Júlio Ribeiro	Verbo é uma palavra que enuncia, diz ou declara alguma coisa. O verbo implica sempre uma asserção ou predicação (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 67)	Relação subjetiva é a relação em que o sujeito de uma sentença está para com seu predicado (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 224) O que representa a coisa a cujo respeito se fala: chama-se sujeito. (RIBEIRO, Júlio, 1885 p. 210)	Relação predicativa é a relação em que o predicado de uma sentença está para com seu sujeito (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 224) O que representa o que se diz a respeito do sujeito: chama-se predicado. (RIBEIRO, Júlio, p. 211)
João Ribeiro	Os verbos exprimem diversas condições de tempo, número e pessoa, por meio de variações da terminação. (RIBEIRO, João, 1915, p. 83)	Sujeito é o ser que se afirma alguma coisa. (RIBEIRO, João, 1915, p. 145)	O predicado é aquilo que se afirma do sujeito. (RIBEIRO, João, 1915, p. 146). No caso do verbo ser, a palavra que completa o predicado, chama-se atributo. proposições. (RIBEIRO, João, 1915, 146

Fonte: RIBEIRO, João, 1915; MACIEL, 1914; RIBEIRO, Júlio, 1885.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como é possível observar, mediante os quadros acima expostos, a gramática racionalista considera o verbo substantivo (o verbo *ser*) como o único verbo existente, é o verbo absoluto que nas gramáticas atuais recebem a denominação *verbo de ligação*. Esse verbo, no referido período, serve tão somente para ligar o sujeito ao atributo da oração;

é a cópula. Os gramáticos representantes desse período linguístico, Freire da Silva (1906) e Reis (1871), conjugam do mesmo pensamento, entendem que o verbo *ser* pode-se apresentar junto ao atributo formando uma única palavra (o verbo adjetivo). Por isso, analisam o verbo adjetivo “*amar*” como “*ser amante*”. Por outro lado, os gramáticos do período científico, apresentam uma outra vertente, não o consideram verbo absoluto, mas sua descrição é semelhante ao que se observa nas gramáticas atuais; um verbo desprovido de valor semântico, pois possui morfema de pessoa e número de acordo com o sujeito gramatical. É importante salientar, no entanto, que, embora seja autor do período científico, João Ribeiro (1915) recua aos preceitos filosóficos e conceitua o verbo *ser* como verbo substantivo, consoante Freire da Silva (1906) e Reis (1871) e diz que “todos os outros verbos exceto o verbo *ser*” (RIBEIRO, João 1915, p.31) são atributivos.

É Júlio Ribeiro (1885) quem rompe com essa tradição e Maciel (1914), por sua vez, tece argumentos sobre a queda do verbo substantivo, incluindo-o na lista dos verbos adjuntivos: *ser, estar, andar, ir, vir, ficar, permanecer, continuar*. O verbo adjuntivo é o que exige apenas um adjunto predicativo, o tradicional predicativo do sujeito.

No que diz respeito aos complementos verbais, percebe-se, por meio dos quadros seguintes, uma metalinguagem que expressa conceitos análogos. No entanto, esses conceitos são distintos essencialmente, consoante o modelo racionalista ou científico ao qual se vincula o gramático:

Quadro 3. Complemento Verbal em gramáticos do período racionalista

	Complemento direto	Complemento indireto	Complemento direto e indireto
Sotero dos Reis	O complemento do verbo atributivo pode ser direto ou objetivo, quando o verbo é transitivo. (REIS, 1971, p. 194) Chama-se transitivo, o verbo atributivo, quando passa a ação	O complemento indireto liga-se ao verbo por preposição acomodada como <i>a, de, por, para, em, para com</i> e pode deixar de levar preposição como se vê nos exemplos acima [“ <i>Acodio a orar; Accorrêo</i> ”	Pode o complemento indireto concorrer conjuntamente com o direto para modificar um só e mesmo verbo, quando este é transitivo relativo; e

	do sujeito a outro sujeito diverso em que ela se emprega e que se denomina complemento direto ou objetivo do verbo. Ex.: Pedro estuda a gramática. (REIS, 1871, p. 94)	<u>a defender o posto atacado</u> ”] (REIS, 1871, p. 196) O verbo transitivo pode ser ao mesmo tempo relativo, quando além do complemento direto ou objetivo, pede um termo de relação, que se denomina complemento indireto ou terminativo. Ex. Dei um livro a Pedro. (REIS, 1871, p. 94)	diz-se então que o verbo pede dois complementos, um objetivo e outro terminativo. Exemplo dos dois complementos direto e indireto juntos a um só e mesmo verbo: Escrevi-te uma carta, da qual ainda me não deste respostas. (REIS, 1871, p. 196)
Freire da Silva	Complemento objetivo ou direto é o que representa o objeto – pessoa ou coisa - sobre que recai a ação do sujeito do verbo transitivo. Esse complemento quando é nome de pessoa é precedido da preposição <i>a</i> , quando nome de coisa, não. E pode ser nome, pronome, qualquer parte da oração substantivada, oração. Exemplos: Amemos <i>a Deus</i> sobre todas as coisas e <i>ao próximo</i> como a nós mesmos. (FREIRE DA SILVA, 1906, 309)	Complemento terminativo ou indireto é o termo que modifica o verbo, o adjetivo e nome relativos, determinando-lhes a relação. Esse complemento ou termo de relação, que também pode ser nome, pronome, parte da oração substantivada, oração, é sempre precedido de preposição, exceto quando é <i>me</i> , <i>te</i> , <i>se</i> , <i>lhe</i> , <i>nos</i> , <i>vos</i> , <i>lhes</i> , casos dos pronomes pessoais, os quais nunca levam preposição antes de si. Exemplos: O mundo obedece a Deus; Falou-me arrebatadamente. (FREIRE DA SILVA, 1906, 310)	O verbo transitivo é ao mesmo tempo relativo, quando além do complemento direto ou objetivo, pede um termo de relação ou um complemento indireto ou terminativo. Ex.: Dei um livro a Pedro. (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 354)

Fonte: REIS, 1871; FREIRE DA SILVA, 1906.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 4. Complemento Verbal em gramáticas do período científico

	Complemento direto	Complemento indireto	Complemento direto e indireto
Júlio Ribeiro	A relação objetiva é a relação em que está para com um verbo de ação transitiva o objeto a que se dirige, ou sobre o que se exerce essa ação. Nesta sentença: ‘O cão levantou a cabeça’ o substantivo ‘cabeça’ está em relação objetiva para com o verbo ‘levantou’. A palavra que está em relação objetiva para com o verbo chama-se objeto ou paciente desse verbo. (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 214-215)	[O autor não menciona este complemento, mas faz referência à ‘relação objetiva’, tratando somente do objeto direto, conforme a primeira coluna deste quadro]	[O autor não menciona este complemento]
Maximino Maciel	A palavra de função objetiva, diz-se objeto, que pode ser direto ou indireto. (MACIEL, 1914, p. 258. O objeto direto tem a mesma constituição do sujeito e a sua teoria está consignada na exposição geral das funções, e assim passemos ao indireto. (MACIEL, 1914, p. 264) Objetivo é direto, desde que a significação se transmitia a um objeto imediatamente, isto é,	A palavra de função objetiva, diz-se objeto, que pode ser direto ou indireto. (MACIEL, 1914, p. 258. O objeto diz-se indireto, sempre que a ação do verbo a ele se transmitida mediante preposição. (MACIEL, 1914, p. 264) Objetivo é indireto, desde que a significação se transmita a um objeto mediatamente, isto é, com preposição, ex.: precisar (de), depender (de), privar	Verbo de predicação dupla é aquele cuja significação exige um objeto direto e outro indireto; ou então um objeto direto e ao mesmo tempo um adjunto predicativo. Esse verbo pode ser: biobjetivo ou bitransitivo, desde que a sua significação exija ao mesmo tempo dois objetos: um direto, outro indireto, ex.: dar, atribuir, contar, unir, comprar, tirar. (MACIEL, 1914, p. 129).

	sem preposição, ex.: estimar, morrer, impelir, depor. (MACIEL, 1914, p. 129).	(de), obedecer (a), tender (a), corresponder (a), acreditar (em), combinar (com). (MACIEL, 1914, p. 129).	
João Ribeiro	O complemento direto é o nome do objeto indicado ou produzido pela ação do verbo. Quando é substantivo, não vem regido de preposição, exceto quanto aos nomes próprios. Exemplo, 'Escrevi um livro', 'Respeitemos o uso...' (RIBEIRO, João, 1915, p. 154).	O complemento indireto indica a pessoa ou coisa em vista da qual a ação é feita. Em geral, o complemento indireto representa a ampliação exigida por um verbo de sentido incompleto', conforme os exemplos: 'Utilizou-se do método.', 'Deu um livro a João.', 'Acusou o réu de roubo.', 'Admirou-se do espetáculo.', 'Emprestei-lhe um livro.' (RIBEIRO, João, 1915, p. 155 e 156).	O complemento indireto indica a pessoa ou coisa em vista da qual a ação é feita. Em geral, o complemento indireto representa a ampliação exigida por um verbo de sentido incompleto', conforme os exemplos: 'Utilizou-se do método.', 'Deu um livro a João.', 'Acusou o réu de roubo.', 'Admirou-se do espetáculo.', 'Emprestei-lhe um livro.' (RIBEIRO, João, 1915, p. 155 e 156).

Fonte: RIBEIRO, João, 1915; MACIEL, 1914; RIBEIRO, Júlio, 1885.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A posição de Maciel serve para entender a atmosfera intelectual que havia entre os gramáticos. Embora esses filólogos pudessem discordar num ponto ou noutro, no que diz respeito às suas concepções, compreende-se que os do período racionalista contribuíram tanto quanto os do período científico para os estudos linguísticos na gramatização brasileira. O distanciamento cronológico que hoje separa a época em que eles viveram da atual, permite que haja uma visão mais clara sobre determinadas questões gramaticais, sendo possível acompanhar o percurso que se fez até aqui.

Para os autores do período racionalista, o verbo transitivo incorpora o atributo e expressa a ação do sujeito, passando-a para um objeto ou “pedindo um complemento direto ou objetivo” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 109). Esse complemento “ou é um sujeito diverso, ou o mesmo sujeito” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 109), subdividindo-se em próprio, reflexivo e pronominal reflexo. O exemplo encontrado nas duas obras– “Pedro estuda *a gramática*” (REIS, 1871, p. 94; FREIRE DA SILVA, p. 109) – serve para mostrar que o verbo “estuda” é classificado como “transitivo próprio”. Esse tipo de verbo pode ter como complemento direto não somente um nome, mas um pronome, parte da oração substantivada ou até uma oração que representa o denominado “sujeito diverso”. No exemplo dado pelos dois autores do período racionalista, “*a gramática*” é o sujeito diverso da oração “*Pedro estuda a gramática*”.

No que tange ao verbo intransitivo, Freire da Silva apresenta o seguinte exemplo: “O sol brilha” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 110), este verbo expressa a ação do sujeito de modo absoluto, ou seja, sem exigir complemento. O verbo relativo, para o autor, é aquele que expressa a ação do sujeito relativamente, como por exemplo: “O sacerdote **usa** *de vestes telares*” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 110), neste caso, o complemento *de vestes telares* relaciona-se ao verbo *usar*, indiretamente, funcionando como termo de relação ao referido verbo. Atualmente esse tipo de complemento é considerado um objeto direto preposicionado, usado em expressões idiomáticas, também como se pode notar o mesmo caso de complemento em: “puxar a faca, ou puxar da faca.” (LIMA, 2011, p. 305).

Nos dias atuais, o tratamento dado aos complementos verbais revela características formais e semânticas. Quanto aos argumentos do predicado, não há um consenso em classificar este ou aquele verbo em relativo, em transitivo direto, transitivo indireto ou transitivo direto e indireto. Bechara (2009) afirma que o complemento objeto indireto é um signo léxico que denota relação a um ser animado, encabeçado pela preposição *a* e comutável pelo pronome pessoal *lhe/ lhes*, que leva a marca de número e signo léxico referido, mas não a de gênero, como é o caso do signo léxico

comutável pelos pronomes pessoais *o, a, os, as* ou do complemento que pode ser comutado pelo pronome pessoal tônico *ele, ela, eles, elas*, encabeçado por preposição. (Cf. BECHARA, 2009, p. 421-422).

Semelhante posição toma Castilho (2014, p.304), afirmando que o objeto indireto é proporcional aos pronomes dativos *me, te, lhe*, como exposto nos exemplos: “O livro pertence a mim, a ti, ao aluno – O livro pertence-me, -te, -lhe”; “Dou esta maçã ao amigo – Dou-lhe/te esta maçã ao amigo”. O linguista considera *oblíquo* um tipo de complemento preposicionado que, segundo ele,

é uma espécie de vagalume em nossas gramáticas: ora aparece, denominado então complemento terminativo/complemento relativo, ora desaparece, sendo rotulado de adjunto, ora aparece de novo, agora rebatizado como complemento oblíquo (CASTILHO, 2014, p. 305).

Seguem alguns exemplos fornecidos pelo autor: “Chego **ao trabalho** com um cansaço precoce, coisas da grande cidade”; “Preciso **de paciência**, caso contrário...”; “Não gosto de assistir **às novelas**” (CASTILHO, 2014, p. 305; grifos do original).

Embora haja uma grande diversidade de termos para definir os complementos verbais, percebe-se que, num ponto ou noutro, os estudiosos concordam. De um modo geral, é comum encontrar nas atuais gramáticas a relação do objeto indireto com o caso dativo do latim, quando o complemento é permutável pelo pronome oblíquo *lhe*. (BECHARA, 2009; CASTILHO, 2014; LIMA, 2011).

Essa terminologia “complemento relativo / complemento terminativo” já era adotada por Reis (1871), Freire da Silva (1906), entre outros gramáticos do século XIX, mas as definições atribuídas a esses complementos não eram satisfatórias. Muitas questões relacionadas aos complementos regidos por preposição permanecem em estudo, portanto, surgem novas metalinguagens, novas análises sobre a questão da transitividade e muitas lacunas ainda carecem de explicação. Fica a certeza de que a contribuição dos gramáticos do passado foi essencialmente importante para os estudos linguísticos de hoje.

Considerações finais

Estar a par da história evolutiva dos fenômenos linguísticos do português permite ao profissional que atua diretamente no ensino da língua e ao pesquisador que estuda esses fenômenos um melhor entendimento a respeito do percurso feito até aqui.

A transitividade verbal, assim como outros fatos linguísticos investigados e descritos por filólogos do passado passam despercebidos por diversos trabalhos de pesquisas atuais sobre o vernáculo. Revisitar os estudos desses filólogos contribui para analisar, comparar e entender melhor as reflexões linguísticas de ontem e hoje. Conforme as palavras de Cavaliere (2000, p.18): “Aqui reside uma questão nodular: em temas vernáculos ordinariamente repisamos terrenos já percorridos por inúmeros linguistas brasileiros sem sequer nos apercebermos do fato”. Buscar um *horizonte de retropecção* é fundamental para executar qualquer pesquisa no campo da Linguística. Este trabalho é uma pequena contribuição que pode somar-se a outras pesquisas e teses, com propósitos da mesma natureza, a fim de ampliar os aspectos referentes à descrição do verbo no século XIX.

Diversos conceitos concernentes à descrição da transitividade do verbo deixaram lacunas no século XIX, de tal sorte que, constantemente, tornam-se objeto de estudo de linguistas atuais.

A diversidade de nomenclaturas, por exemplo, foi matéria debatida no século passado e deu origem à criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). O intuito era uniformizar uma grande variedade de termos, na tentativa de facilitar o aprendizado dos estudantes que se viam na penosa situação em estudar um grande número de terminologias para realizar exames, concursos etc. As dificuldades, no entanto, não foram completamente dirimidas e, por conta disso, não raro, surgem novos debates sobre essa questão; aparecem novas propostas, novas pesquisas, novas teorias. Há necessidade de se aprofundar o estudo da sintaxe, sobretudo no que concerne à obra de Ribeiro (1885), com ênfase nas contribuições do autor para os

estudos linguísticos no Brasil, fruto da atuação exemplar como gramático de sua época. É essa uma tarefa para estudos posteriores.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CAMARA Jr., J. M. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALIERE, R. S. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- CAVALIERE, R. S. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. In: *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-20, 1. sem. 2002.
- KOERNER, E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: UTAD, 2014.
- LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MACIEL, M. *Grammatica descriptiva: baseada nas doutrinas modernas*. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cia, 1914 e Paris, Lisboa: Aillaud, Alves & Cia, 1914.
- REIS, F. S. *Grammatica portugueza: Accomodada aos princípios geraes da palavra seguidos de immediata aplicação prática*. 2. ed. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.
- RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza: Curso superior*. 17. ed, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.
- RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

SILVA, A. F. *Grammatica portugueza*. 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1906.

O novo ensino médio e a institucionalização de um espaço de produção de sentidos

Fernanda Gonçalves de Laia¹

Introdução

Este artigo corresponde a um recorte do que temos desenvolvido na tese que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Buscamos compreender os processos discursivos e a produção de sentidos do/no Novo Ensino Médio, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD), tal como formulada por Michel Pêcheux, no ano de 1969, na França, e reterritorializada no Brasil por Eni Orlandi, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), projeto franco-brasileiro de colaboração científica, conduzido por Sylvan Auroux e Eni Orlandi.

A AD é uma disciplina de interpretação que “visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2015 [1999], p. 24). Do lugar teórico em que nos inscrevemos, não deixamos de considerar que “é na particularidade de cada momento histórico que podemos elucidar os efeitos de sentido e suas determinações históricas radicalmente essenciais” (SILVA SOBRINHO, 2018, p. 73).

Em nossos gestos de análise, buscamos compreender de que forma o objeto simbólico produz sentidos, de que forma ele está

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa “História, política e contato linguístico”, com pesquisa financiada por bolsa CAPES, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Bethania Mariani.

investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2015 [1999]). Como nos explica Pêcheux (2014 [1988], p. 146), “o caráter material do sentido [...] consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”. Nessa perspectiva, o sentido não existe em si; pois

ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 146-147, grifos do autor).

Em uma formação ideológica dada, os processos que ligam os discursos se dão nas posições em que as posições ideológicas se inscrevem. Para Pêcheux (2014 [1988]), as palavras, expressões, proposições etc. têm seus sentidos atribuídos pela formação discursiva nas quais são produzidas. Com o referido autor, podemos compreender que a formação discursiva, em uma formação ideológica dada, é determinada pelo estado da luta de classes. Assim, os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso “pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 147).

Ensino Médio no Brasil

A história do ensino médio no Brasil tem sido marcada por determinações de ordem política e de ordem econômica. Essa etapa do ensino nunca teve uma identidade definida, prevalecendo, ao longo do tempo, a dualidade estrutural. Como explica Kuenzer (1997), essa dualidade tem raízes na forma da organização da sociedade brasileira, que se expressa nas relações entre duas classes fundamentais: a classe dominante e a classe trabalhadora. Essa relação se reproduz nos sistemas de ensino. Desse modo, foram

criados o ensino propedêutico e clássico para formar as elites nacionais e o ensino profissional e instrumental direcionado para as classes trabalhadoras, inteiramente, voltado para as demandas dos processos produtivos (KUENZER, 1997).

A institucionalização do ensino médio, ou secundário de 2º ciclo, ocorreu durante o Estado Novo², através da reforma Capanema (1942). Esse período é marcado pela passagem da economia agrária-rural para economia urbano-industrial, na qual o Estado teve um papel relevante no processo de regulamentação do trabalho, financiando, via fundo público, uma parte da reprodução da força de trabalho e garantido a reprodução do capital.

Visando adequar o ensino ao novo momento histórico-econômico, foram promulgadas as Leis Orgânicas, criando os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior; e os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, que não garantiam acesso ao nível superior. No entanto, esboçou-se a primeira tentativa de articular o ensino secundário com os cursos profissionais, com a abertura do acesso ao nível superior para os estudantes egressos dos cursos secundários profissionalizantes (KUENZER, 1997).

Nesse período, para atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, definidas no modelo taylorista/fordista, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, marcando o processo de transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado pela formação e qualificação da mão-de-obra (KUENZER, 1997; ROMANELLI, 1990).

A partir da aceleração do desenvolvimentismo³, na década de 1960, pela primeira vez, a legislação (Lei de Diretrizes e Bases, Lei

² Regime autoritário implantado com golpe de 1937, liderado por Getúlio Vargas.

³ O desenvolvimentismo foi uma ideologia de transformação da sociedade e da economia brasileira a partir de quatro características fundamentais: a) a industrialização é a via de superação da pobreza; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente através da força do mercado; por isso, é necessário que

4.024/61) reconheceu a integração entre o ensino profissional ao sistema regular, equivalendo o ensino profissionalizante e o propedêutico para dar prosseguimento nos estudos. Contudo, Kuenzer (1997) assevera que esse avanço não foi capaz de superar a dualidade estrutural, pois permaneceu a divisão de um ensino voltado para as elites e outro ensino direcionado para a classe trabalhadora.

A reforma educacional do regime militar também foi determinada por aspectos políticos e econômicos. Na economia, houve o aprofundamento do processo de industrialização baseado no tripé desenvolvimentista: empresa nacional, empresa estrangeira e empresas estatais, com a hegemonia⁴ do empresariado do setor financeiro internacional e nacional. Essa fase do desenvolvimentismo demandava ao capital uma força de trabalho qualificada, sobretudo, no nível técnico. Em vista disso, foi sancionada a Lei 5.692/71, que reformava todo ensino de 1º e 2º graus no país, fundindo todos os ramos do ensino médio existentes em profissionalizantes.

O objetivo dessa lei era fazer com que todos os jovens que concluíssem essa etapa de escolaridade tivessem uma habilitação profissional. Os militares acreditavam que o momento econômico da época, conhecido como “milagre econômico”, levaria as grandes indústrias a contratarem os jovens recém qualificados, porém a tendência das empresas nacionais, estrangeiras e estatais era de empregar menos técnicos industriais formados em escola (CUNHA; GÓES, 1985).

Estado a planeje; 3) o planejamento deve definir a expansão dos setores econômicos, além de instrumentos das mesmas; 4) o Estado deve ordenar a execução, captando e ordenando recursos financeiros e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente (BIELSCHOWSKY, 1997, p.7).

⁴ A partir dos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci desenvolveu o conceito de hegemonia. Segundo esse marxista sardo, a dominação burguesa no Ocidente não se daria somente por mecanismos de coerção e violência, mas também pelo convencimento e pelo consenso (GRAMSCI, 2011).

Com a crise do desenvolvimentismo, foram criados os pareceres 45/72 e 76/75, consagrados pela Lei 5692/71, que restabeleciam a Educação Geral, denominada de básico e o ensino profissionalizante, pela via das habilitações – 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar) – a maioria delas direcionada para o setor secundário. Antes mesmo da efetividade da Lei 5692/71, a dualidade curricular ressurgiu no âmbito da Legislação – reafirmando a oferta propedêutica (então chamada de básica) para o ingresso ao ensino superior – porém, nesse momento, mantendo a equivalência. Dessa forma, a formação geral é reestabelecida com os pareceres 45/72 e 76/75, validados pela Lei 7.033/82.

No final da década de 1980, ocorreu um intenso debate entre dois projetos societários distintos: o progressista e o conservador. Esse embate ganhou forma nas discussões em torno da elaboração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no que se refere ao Ensino Médio. Se por um lado o projeto progressista não conseguiu, na Constituição, assegurar a destinação do fundo público, exclusivamente, para as escolas públicas, por outro, conseguiu que o Estado fosse responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis. Com a nova carta constitucional, reafirmou-se a tripla finalidade da educação: desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (KUENZER, 1997).

Apesar disso, ao mesmo tempo que as forças progressistas conseguiram inserir algumas das suas propostas no texto constitucional, a classe burguesa iniciava seu processo de recomposição das bases materiais, ideológicas e simbólicas, através da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, o que, de certa forma, inviabilizou a implementação de políticas públicas voltadas para educação e direcionou a educação para atender aos imperativos econômicos.

Com a LDB de 1996, o ensino médio passou a ser definido como a última etapa da educação básica⁵, com a duração mínima de três anos e com a finalidade de aprofundar os conhecimentos já adquiridos no ensino fundamental e preparar dos estudantes para o trabalho, a cidadania e para ocupações ou aprendizagens futuras, ou seja, preparar para a empregabilidade⁶.

Para alcançar essas finalidades, a LDB de 1996 propõe que o currículo do ensino médio dê ênfase à educação tecnológica; à compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, além do acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Um ponto que consideramos importante para nossa pesquisa e queremos destacar é o Artigo 26 da referida Lei, pois ele traz a proposta de que a educação básica seja organizada em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada.

A partir dessa LDB, foram produzidos documentos pelo Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio) e pelo Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Silva e Scheibe (2017) explicam que os debates sobre a reforma curricular, na década de 1990, estavam voltados para a compreensão de que a escola pública deveria atender às novas demandas das transformações produtivas. O novo modelo de produção e gestão, baseado no toyotismo, exigia uma série de novas características para formação do novo tipo de trabalhador: capacidade de aprender

⁵ A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

⁶ Por empregabilidade, entende-se “um conjunto de políticas [...] destinadas a diminuir os riscos sociais do desemprego” (GENTILI, 2005, p. 52). Gentili (2005) mostra que o conceito de empregabilidade desvaloriza o princípio universal do direito do trabalho, valorizando, em vez disso, a lógica competitiva entre os indivíduos. Além disso, esse conceito se afasta do direito à educação, pois coloca o indivíduo como um consumidor de conhecimento que deve ter a liberdade de escolher as melhores opções que o capacitem para competir.

permanentemente, fazer os usos das linguagens oral e escrita e ter maior protagonismo para atuar nos processos interativos da gestão de produção (SILVA e SCHEIBE, 2017).

Com a vitória do Partido do Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais de 2002, houve o aprofundamento do neoliberalismo na sua variante social⁷, que havia sido iniciado nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Tratava-se da manutenção do núcleo duro da política econômica neoliberal, combinado com a ampliação das políticas sociais compensatórias e focalizadas. Por meio desse projeto denominado de social-liberal, o PT buscava a construção da conciliação entre o capital e o trabalho. Diante disso, o empresariado brasileiro ampliou sua organização na sociedade civil, buscando maior incidência na formulação de políticas para a educação básica, sobretudo, para o ensino médio⁸.

Enquanto o empresariado organizava-se para obter a direção das políticas públicas da educação básica, abriu-se uma brecha para que movimentos progressistas encaminhassem o debate sobre as finalidades do ensino médio. No primeiro momento, deu-se ênfase à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que, por meio do Decreto 5.154/2004, possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI). As bases conceituais do EMI estruturavam-se em torno dos conceitos de trabalho como princípio educativo e de politécnica, ambos originários da pedagogia marxista. Esse debate orientou as novas Diretrizes

⁷ O neoliberalismo é caracterizado a partir de duas vertentes: receituário-ideal e social-liberalismo. A primeira forma do neoliberalismo ocorreu no final da década de 1970 e início dos anos de 1990, quando essa vertente foi abalada por uma crise conjuntural, que levou à formulação do social-liberalismo (CASTELO, 2011).

⁸ Destaca-se que a participação organizada do empresariado no debate, na formulação e na difusão de políticas educacionais no Brasil não é recente, remonta, pelo menos, à década de 1930. Ao longo de décadas, o conteúdo dessa política vem mudando, porém, o objetivo da participação do empresariado nunca foi alterado: operar a formação humana de forma a cumprir as necessidades do capital (RODRIGUES, 2010)

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Para as pesquisadoras Silva e Scheibe (2017), as novas diretrizes curriculares visavam superar o caráter pragmático das diretrizes anteriores, que vinculava o ensino médio estritamente ao mercado de trabalho. No entanto, as autoras mostram que, em 2012, no mesmo ano que foram homologadas as novas Diretrizes, foi formada, na Câmara dos Deputados, uma comissão que objetivava fazer um diagnóstico e propor mudanças para essa última etapa da educação básica, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), tendo como presidente o deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e a relatoria o deputado Wilson Filho (PTB-PB) (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Os trabalhos da Comissão resultaram na produção do Projeto de Lei de nº 6.840/2013, que tinha como proposições: estabelecer o Ensino Médio diurno em jornada de tempo integral com, no mínimo, 7 horas diárias e organizar a estrutura curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas, com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática; no terceiro ano, os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases, chamadas de opções formativas (curso normal, tecnológico ou profissionalizante).

Nesse momento, o empresariado e suas organizações haviam consolidado sua hegemonia sobre a educação básica. Desse modo, é possível observar as concepções economicista e pragmática no Projeto de Lei (PL) 6.840/2013. Diante desse acontecimento histórico, houve reação de entidades contrárias às propostas desse PL. Assim, em 2014, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que produziu um Manifesto, mostrando a divergência com relação ao PL 6.840/2013. A pressão feita por esse Movimento fez com que o PL sofresse modificações, dando origem a um Substitutivo que mitigava seus efeitos destruidores. A Comissão pretendia votar o PL em 2015, porém o ano seguinte foi marcado pelo golpe jurídico/parlamentar/midiático que afastou a Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Poucos meses depois de ter assumido a presidência, o Governo Michel Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746/2016. Nessas condições de produção, a Reforma do Ensino Médio foi normatizada através da Medida Provisória nº 746/2016⁹ e, depois de passar por 567 emendas, tornou-se a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo Presidente Michel Temer.

O Novo Ensino Médio e a individualização do sujeito

Desde julho de 2021, circula nas redes sociais do Ministério da Educação (MEC) uma campanha publicitária produzida com diferentes imagens de fundo, porém com a mesma sequência discursiva. Para o trabalho em tela, trazemos uma dessas imagens para a análise da sequência discursiva.

⁹ A Medida Provisória nº 746/2016 tem início com o Projeto de Lei nº 6840/2013, apresentado por uma Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Esse Projeto de Lei previa turno integral e mudanças no currículo do ensino médio, sob a justificativa de que os resultados das avaliações externas e o alto índice de evasão indicavam o desgaste do então atual modelo de ensino médio.

Sequência Discursiva (SD)



Fonte: *Printscreen* do Instagram. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CScs7cYJzS5/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Analizando a SD, observamos que a palavra inovador, escrita entre aspas, indica a presença do outro no discurso, produzindo alguns efeitos, como: a) realçar a contradição inovador/ultrapassado, apontando para uma crítica à concepção de ensino anterior à Reforma e produzindo um efeito de que, para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, a concepção anterior esgotou-se, sendo, então, necessário realizar algo que nunca tinha sido feito antes; b) marcar a negociação do sujeito com o Outro, supondo um diálogo, amparado por sujeitos organizados socialmente; c) o significante “Inovador!” também funciona como um recurso argumentativo, destinado ao convencimento do interlocutor, produzindo um efeito de indução, de persuasão, de credibilidade ao novo modelo de ensino proposto.

A respeito das aspas, Authier-Revuz (2004) nos diz que elas fazem evidenciar uma atitude de reflexão sobre o dizer, colocando “o locutor em posição de juiz e de dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 219).

Para refletir sobre o significativo “novo” que atribui sentidos à modalidade de ensino da educação básica e está destacado em letras amarelas, observamos que seu emprego pressupõe que algo é “velho”, “ultrapassado”, “retrógrado”, que não atende às demandas dos jovens da sociedade contemporânea, sustentando as formações ideológicas.

Pêcheux (2014 [1988], ao considerar a reprodução/transformação das relações de produção a partir do que ele denomina como *conjunto complexo dos Aparelhos Ideológicos de Estado*, salienta que

em sua materialidade concreta, a instância existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e *comportam posições de classe*: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como em outras formas da luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 132, grifos do autor).

De acordo com Althusser (1980), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) compreendem um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas, contribuindo para a reprodução das relações de produção. É na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, que o aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se encontra e impõe “*novas relações de desigualdade-subordinação*” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 133, grifos do autor).

Pêcheux e Fuchs (2014 [1975], p. 176) nos explicam que, para o materialismo, os AIE são lugares onde se dá a luta de classes. Esses autores destacam que as posições políticas e ideológicas em confronto são organizadas em formações denominadas formações

ideológicas, as quais mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 166). As formações ideológicas são, portanto, um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras.

Para refletir sobre o funcionamento do verbo “ser” no modo imperativo e sobre o emprego do significante “protagonista”, em “Seja o protagonista da sua história”, buscamos compreender o conceito de individualização. Conforme nos diz Orlandi (2005, p. 4),

o estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado. Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se individualização do sujeito na produção dos sentidos.

A autora também salienta que

uma vez interpelado em sujeito pela ideologia em um processo simbólico, o indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens (ORLANDI, 2005, p. 4).

Em nossos gestos de interpretação, consideramos que o emprego do modo imperativo, na SD analisada, atribui ao leitor a responsabilidade sobre suas ações, instaurando uma identificação entre o dizer e o fazer, constituindo também uma marca linguística de individualização.

De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2014), a palavra “protagonista”, dentre outros significados, indica a “personagem mais importante daquilo que participa”, “pessoa que possui um papel relevante ou de destaque numa situação”. Partindo das reflexões de

Orlandi (2005) e de Pêcheux (2014 [1988]), podemos compreender que há um processo de interpelação-identificação, inscritos na materialidade da SD analisada, constituindo a evidência da necessidade de um sujeito autônomo e marcando uma posição que visa adequar o sujeito ao neoliberalismo, resultando daí um sujeito responsável por suas escolhas.

Para efeito de conclusão

A SD analisada leva-nos a interpretar que o Novo Ensino Médio visa “calibrar” (FERNANDES, 2020) a Educação às novas formas de trabalho contemporâneo, adaptando os sujeitos à empregabilidade, ao empreendedorismo e ao trabalho. Assim, “ser protagonista da sua história” é ser responsável por suas escolhas. O sujeito, interpelado ideologicamente, é conduzido ao movimento de sua individualização, tornando-se responsável pelo seu fracasso e pelo seu sucesso.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3ª edição. Lisboa: Presença, 1980.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação: Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BIELSCHOWSKY, R. Ideologia e desenvolvimento: Brasil, 1930-1964. In: LOUREIRO, M. *50 anos de ciência econômica no Brasil*. Pensamento, instituições, depoimentos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- CASTELO, R. *O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a "questão social" no século XXI*. 2011. 380 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 4ª edição. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2014.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GRAMSCI, A. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Carlos Nelson Coutinho (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, A. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

ORLANDI, E. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In: *II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2005, Porto Alegre. Anais. UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. 12ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 [1999].

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). [1975]. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7ª edição. Campinas, SP: 2015 [1983].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 5ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1988].

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SILVA SOBRINHO, H. F. Os (des)arranjos das lutas entre posições idealistas e materialistas na análise do discurso. In: BARBOSA FILHO, F. R.; BALDINI, L. J. S. (Orgs.) *Análise de discurso e materialismos: prática política e materialidades*. V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 59-84.

SILVA; M.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

O pensamento linguístico de Bloomfield à luz da historiografia linguística

Luiz Felipe Martins Ferreira¹

Leonardo Ferreira Kaltner

Introdução

Neste trabalho inicial, pretendemos apresentar nossa proposta e recorte de dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nossa pesquisa vincula-se à disciplina de Historiografia (da) Linguística (HL), mais especificamente à linha de pesquisas de Gramaticografia da HL, desenvolvida no contexto do grupo de pesquisas “Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional” (FILIC/CNPq). O objetivo geral da pesquisa é debater a recepção da corrente de pensamento linguístico (*linguistic thought*) (SWIGGERS, 2013) da Linguística Aplicada (*Applied Linguistics*), no ensino de língua inglesa, no contexto do Brasil da segunda metade do século XX.

Para esse debate, nosso quadro teórico-metodológico é derivado de referências da HL no Brasil, como os linguistas Pierre Swiggers (2013), e Konrad Koerner (1996). Nossas considerações sobre o tema iniciam-se com a “contextualização” em que o ensino de inglês se desenvolveu, apresentando, como resultados parciais, uma descrição do contexto histórico do Brasil do século XX. Nesse debate interdisciplinar, a descrição teórico-cultural e historiográfica, a partir da perspectiva das Relações Internacionais é um dos meios de se compreender a recepção da Linguística

¹ Graduado em Letras Português-Inglês, Mestrando em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner.

Aplicada e do ensino de inglês na segunda metade do século XX, que foi marcada por eventos históricos e políticos relacionados à globalização, no contexto da Guerra Fria, com a comunidade internacional organizada em um novo equilíbrio de poder (*balance of power*) entre as nações, após os acordos de Bretton Woods, de 1944 (CERVO; BUENO, 2005).

Com a expansão da língua inglesa como “língua franca” no século XX, na ONU, e sendo o Brasil um importante aliado militar da América Latina, para a OTAN, a comunidade internacional equilibrou-se. A corrente de pensamento linguístico predominante nesse cenário americano era a Linguística Aplicada (*Applied linguistics*), que será nosso tema central de investigação historiográfica, a partir da obra de Leonard Bloomfield (1887-1949). As teorias da Linguística Aplicada formaram a base para as metodologias de ensino dos cursos do idioma, que tiveram sua ascensão a partir do final da primeira metade do século XX, no Brasil.

Como ponto de ancoragem (*anchoring point*) (SWIGGERS, 2013) da pesquisa, estamos desenvolvendo um breve histórico da Linguística Aplicada, em seu contexto de desenvolvimento americano, e o pensamento linguístico de natureza estruturalista, que influenciou, notadamente no Brasil, em autores como Joaquim Mattoso-Câmara (1904-1970), por exemplo. A análise tem se pautado nos conceitos de linhas de desenvolvimento, conteúdos/formatos/estratégias (SWIGGERS, 2013), relacionando-as à promoção dessa teoria linguística no Brasil, assim como do ensino de inglês sob o signo do *soft power* (poder brando) nas Relações Internacionais da época.

O estudo em questão tem como objetivo específico analisar a contribuição de Leonard Bloomfield para o pensamento linguístico, mais precisamente na área de Linguística Aplicada, sendo que a pesquisa está na fase de desenvolvimento do projeto de qualificação.

Além disso, está se desenvolvendo uma tradução do texto *A set of Postulates for the Science of Language* de Leonard Bloomfield (s.d.), como parte da nossa pesquisa sobre o conhecimento

linguístico desenvolvido pelo autor, que resultou em pesquisas e contribuições posteriores de linguistas como Mattoso Câmara Jr., um dos autores que será usado como fonte de comparação entre os trabalhos analisados. Como supracitado, nossa pesquisa de dissertação concentra-se na disciplina de Historiografia Linguística, tendo como fundamento teórico a metodologia proposta por Pierre Swiggers, e se desenvolverá no sentido de compreender a recepção do pensamento de Bloomfield nas primeiras gerações de linguistas brasileiros.

Leonard Bloomfield e sua contribuição para o conhecimento linguístico

O século XX é marcado por eventos históricos que não só mudaram o modo como nós vivemos em sociedade, como também a forma com que percebemos o mundo ao nosso redor, foi uma época de revolução científica no campo da Linguística. Com a consolidação da língua inglesa como “língua franca” no cenário das relações internacionais de meados do século, e sendo o Brasil um importante aliado para Inglaterra e Estados Unidos, com a iminência de uma nova guerra mundial, o inglês passou a ter mais destaque no sistema de ensino brasileiro, sendo mais privilegiado que o latim e o francês.

Por isso, é natural que o alinhamento político e militar também reverberasse no pensamento científico, e mesmo nas ciências da Linguagem da época, o que podemos analisar para compreender os fatores decisivos que culminaram na expansão do ensino de inglês no Brasil da época, que tinham como foco as teorias da Linguística Aplicada. A Linguística Aplicada foi a base para as metodologias de ensino dos cursos do idioma, que tiveram sua ascensão a partir do final da primeira metade do século XX. Um dos autores mais influentes dentro desse panorama inicial, sem dúvidas, é Leonard Bloomfield. Para esse debate sobre a história do pensamento linguístico no Brasil, nosso quadro teórico-

metodológico é derivado sobretudo dos fundamentos teórico-metodológicos de Swiggers (2013), como veremos.

Leonard Bloomfield (1887-1949) foi um dos mais importantes linguistas do século XX, tendo influenciado tanto a linguística americana quanto a europeia (Fought, 1995, Koerner, 2003; Robins, 1997, pp. 237-238.) É considerado um dos pioneiros da linguística estrutural, e suas obras estão diretamente ligadas à linguística contemporânea. De acordo com Robins (1997, p. 244), a partir dos anos 1940, a maior parte da teoria e da prática linguística representa uma continuação do ou uma reação ao ensinamento de Bloomfield, em diferentes direções (CONCEIÇÃO; PASSOS; ROSE, 2015, p. 04).

Suas contribuições para a Linguística não se limitam ao pensamento behaviorista. Podemos citar como exemplo as áreas de linguística geral, a descrição de línguas, a linguística histórica e comparativa, além de pesquisas em linguagem e metodologia científica, elaboração de métodos de ensino para leitura e língua estrangeira, o que será nosso foco nessa pesquisa. Além disso, uma de suas obras mais conhecidas, *Language* (1933), é considerado por muitos um marco na Linguística Americana, como cita o autor Charles F. Hockett na orelha da edição de 1984:

Talvez uma das obras que mais influenciou as pesquisas em linguística publicadas no século XX, *Language* é tanto uma obra-prima em termos de escrita e de ensino. Mesmo que sua intenção fora uma introdução a ciência da Linguística, a obra revolucionou a área quando apareceu em 1933 e se tornou uma das fontes primárias da escola descritiva americana² (HOCKETT, Charles F., 1984, Orelha do livro.)

Por defender um método puramente empírico e indutivo na ciência em geral e na linguística, sua descrição linguística era concentrada nas formas manifestas da língua, dedicando-se à análise fonológica e gramática formal, com ênfase na morfologia. Podemos citar, como exemplo de sua pesquisa em morfologia, a sua busca pela definição da palavra “palavra”. Partindo do

² Tradução nossa.

pressuposto estabelecido por Bloomfield (1978[1926]) e comentado pela autora Margarida Basílio (2004),

uma forma é um traço vocal recorrente que tem significado e todo enunciado é inteiramente constituído de formas. Dentro deste quadro, define-se a palavra através das seguintes afirmações: (a) um X mínimo é um X que não consiste inteiramente de X's menores; (b) uma forma que pode ser um enunciado é livre. Uma forma que não é livre é presa; e (c) uma forma livre mínima é uma palavra. Para Bloomfield, uma palavra é, portanto, uma forma que pode ser enunciada sozinha (com significado), mas não pode ser analisada em partes que podem (todas elas) ser enunciadas sozinhas (com significado). Sendo assim, uma palavra é uma forma livre que não é um sintagma (BASÍLIO, 2004, p. 06).

Pelo exemplo mencionado, é possível notar a preocupação de Bloomfield em definir de forma clara e objetiva o conceito de “palavra”, demonstrando assim o pensamento behaviorista e estruturalista que influenciou outros autores, seja acrescentando a sua obra, seja se opondo a ela.

No início do século XX, a ciência voltada para a descrição e análise linguística passou a ter seus maiores e mais famosos precursores. Um das mais influentes e famosas correntes linguísticas desse período é o estruturalismo, sendo separado em duas vertentes principais: o estruturalismo europeu, liderado por Ferdinand de Saussure e considerado o pai da linguística moderna, e o estruturalismo americano, com enormes contribuições de Leonard Bloomfield e sendo este talvez o autor mais importante para o estruturalismo americano.

Entretanto, embora dentro da mesma corrente filosófica, o estruturalismo americano e europeu apresenta divergências quanto aos mesmos objetos de pesquisa. Podemos citar a observação e análise que os dois autores mencionados possuem quanto a definição de “vocábulo”, ou “palavra”. Como a autora Margarida Basílio expõe,

Em *Language* (1933), Bloomfield apresenta a mesma definição, embora dentro de um quadro diferente: uma forma livre composta inteiramente de duas formas livres menores é um sintagma. A palavra é a forma livre que

não é um sintagma. Mais especificamente, a palavra é uma forma livre não composta inteiramente por formas livres menores. Bloomfield define, pois, a palavra como a forma livre mínima. Acrescenta ele que, na medida em que apenas as formas livres podem se constituir isoladamente num enunciado, a palavra, unidade mínima enquanto forma livre, exerce um papel importante em nossa atitude em relação à língua: a palavra é a menor unidade do discurso. Ou seja, a palavra é a menor unidade lingüística de que facilmente temos consciência (BASÍLIO, 2004, p. 76).

Segundo o pensamento de Bloomfield, apenas definimos “palavra” as formas que são independentes e possuem um significado próprio. Logo, formas que se unem a essa palavra, não formam outras palavras, mas apenas variações da mesma. Saussure, por sua vez, tem um pensamento diferente:

Saussure (1916:122), por outro lado, problematiza os métodos correntes de delimitação: "...basta pensar na palavra *cheval* ('cavalo') e em seu plural *chevaux*. Diz-se correntemente que são duas formas da mesma palavra; todavia, tomadas na sua totalidade, são duas coisas bem diferentes, tanto pelo sentido como pelos sons.". Saussure prossegue dizendo que a tentativa de equiparar unidades concretas a palavras nos leva a um dilema, o de ignorar a relação evidente que une, por exemplo, *cheval* a *chevaux* e dizer que são palavras diferentes; ou então, estabelecer uma abstração que reúne as formas de uma palavra (BASÍLIO, 2004, p.76).

Para Saussure, as formas dependentes que se atrelam a um vocábulo formam não só uma variação, mas um novo significado, como é possível ver na diferença entre *cavalo* e *cavalos*. Embora apenas adicionemos a marcação de plural, temos dois significados diferentes. Vemos então que Bloomfield tem seu foco na estrutura lingüística, enquanto Saussure tem maior foco no processo mental.

Objeto, Corpus da Pesquisa e Pressuposto Teórico

A contribuição de Leonard Bloomfield para a Linguística geral e, principalmente, estruturalista é incontestável. Como já citamos, as obras *Language* (1933), *Let's Read* (1961), são consideradas obras cruciais e influentes na compreensão do pensamento behaviorista

e para o ensino de línguas. Em seu livro *An introduction to the study of Language* (1914), Bloomfield demonstra sua preocupação com a ciência das Línguas. Em seu prefácio, Bloomfield aponta uma carência nas disciplinas ofertadas pelas universidades, onde o estudo linguístico preocupava-se apenas com o ensino e análise da morfologia e fonética das línguas, além do estudo das línguas antigas, o que mostra grande influência das gramáticas históricas ainda no início do século XX. Como o autor propõe,

Alunos cuja vocação demanda um conhecimento linguístico são submetidos, em nossas universidades, a um ou dois cursos separados com foco na fonologia e morfologia histórica de línguas como o Inglês Antigo, a Língua Gótica, ou o Francês Antigo, - detalhes que são insignificantes e logo serão esquecidos, caso nenhuma instrução de seus significados concretos sejam introduzidos primeiro. Esse método de apresentação é devido eu, a rejeição de muitos estudantes e acadêmicos em relação aos estudos linguísticos. Eu espero que este ensaio possa ajudar alunos de filosofia, psicologia, etnologia, filologia e outras áreas a ter uma proximidade mais justa com os estudos da linguagem³ (BLOOMFIELD, 1914, Prefácio).

Além dos textos citados, temos como parte do nosso corpus outros autores que de alguma forma foram influenciados pela obra do autor, como Mattoso Câmara Jr e sua obra *Dicionário de gramática e linguística*, sendo primeiramente publicado em 1963 como *Dicionário de fatos gramaticais*.

Para nossa análise da obra de Leonard Bloomfield, usaremos como pressuposto teórico o método de pesquisa proposto pela ciência da Historiografia Linguística, mais precisamente o método proposto por Pierre Swiggers. A historiografia Linguística, ou HL, consiste em estudar e analisar o conhecimento linguístico e suas implicações. Logo, esse conhecimento consiste em qualquer ensinamento ou estudo feito sobre a linguagem em um determinado momento da história, por isso o nome “Historiografia”: escrever sobre a história de um conhecimento linguístico e os fatores internos e externos que contribuíram para o

³ Tradução nossa.

estudo. Para a pesquisa, utilizando a Historiografia Linguística como norteadora, o historiógrafo deve selecionar, ordenar, reconstruir e interpretar os fatos históricos dentro de sua análise. Esse processo é chamado de *fazer historiográfico* (LIMA, 2016, p. 5).

Adiante, podemos aprofundar e delimitar a definição de HL proposta por Swiggers (2019, p. 56). Assim, para o historiógrafo, vale não só apenas colher seus textos linguísticos, mas compreender seu contexto histórico. Dessa forma, um pesquisador que opte pelo estudo de uma gramática da língua portuguesa do Século XIX deve ter, em seus estudos, fontes que o auxiliem a compreender o momento de Portugal ou Brasil no momento da produção do conhecimento linguístico. Por produção, o pesquisador compreende como a criação do documento, desenvolvimento, circulação e recepção do mesmo, voltando a análise histórica. Além disso, como é de conhecimento geral, a língua é fruto de seu contexto sociohistórico, portanto, assim serão as ideias linguísticas. Por fim, os documentos coletados consistem as evidências necessárias para a constatação e análise do objetivo prévio do pesquisador. Portanto, de acordo com o que é proposto pelo autor, a HL consiste em:

- A) um estudo sistemático, histórico e contextual;
- B) conhecimento sobre a língua e linguagem através dos documentos históricos;
- C) o objeto de estudo é centrado na produção, desenvolvimento, circulação e recepção.
- D) as ideias linguísticas são fruto de um contexto histórico;
- E) o pensamento elaborado sobre a linguagem está sempre circunscrito a um horizonte de retrospectção;
- F) a HL trabalha com documentos históricos, que constituem evidência para as abordagens descritivas e analíticas.

Para a pesquisa em HL, Koerner (1996, p. 60) propõe três princípios que se situam e organizam o estudo. São eles a *Contextualização*, a *Imanência* e a *Adequação*. A Contextualização diz respeito ao estabelecimento do clima de opinião geral dos períodos em que as teorias se desenvolveram, (Koerner, 1996, p. 60). Nesse

primeiro momento, o historiógrafo compreende o quadro social, histórico, político, econômico, cultural e filosófico ao redor de seu objeto de pesquisa.

A Imanência compreende o texto linguístico em questão. Logo, nesse segundo momento, o historiógrafo deve entender o texto por inteiro em seus âmbitos críticos, históricos e até filosóficos, se possível. O autor frisa a importância de manter seu conhecimento adquirido na formação linguística afastado do texto em questão, para preservar a terminologia da época.

Por fim, temos a Adequação. Nesse terceiro e último momento, o historiógrafo pode fazer suas comparações e análises tendo em mente o objeto de estudo e seu tempo presente, levando em consideração as teorias linguísticas vigentes.

Considerações finais

Nesse primeiro momento de análise, nossas considerações começam com a “contextualização” em que o ensino de inglês obteve sua ascensão no Brasil. Com o fim da segunda guerra mundial, o processo de globalização se inicia, forçando países a se comunicarem de forma cada vez mais efetiva, tendo a Língua Inglesa como língua global, ou “língua franca”. Logo, viu-se surgir a necessidade de cada vez mais falantes do idioma. Logo, o que começou como uma necessidade de comunicação transformou-se em negócios, acarretando várias franquias de ensino de idiomas por todo o território nacional, com foco no ensino de Inglês.

Espera-se, ao final desse estudo, entender melhor os fatores externos e internos que culminaram na disseminação e ascensão da Linguística Aplicada como forma de ensino de línguas estrangeiras, principalmente a Língua Inglesa, no Brasil Pós-guerra. Para isso, como foi proposto, temos como base os estudos e obras deixadas pelo autor Leonard Bloomfield, considerado um dos mais importantes linguistas Estadunidenses, pioneiro nos estudos behavioristas e estruturalistas no início do Século XX.

Nosso trabalho encontra-se em estágios iniciais. Este ainda é o primeiro contato com a teoria e com os corpus selecionados. Porém, já é possível afirmar que a influência e contribuição de Leonard Bloomfield a Linguística estruturalista e geral é importantíssima. Temos como objetivo, portanto, analisar o corpus, fontes primárias e secundárias, que possibilitem a análise de Leonard Bloomfield e sua relação com a Linguística Aplicada, que teve seu início no século XX e sendo crucial para o ensino de línguas, principalmente a Língua Inglesa, no pós-guerra e no período de globalização que ainda estamos vivendo. Pretendemos analisar também as influências que resultaram nas obras de Mattoso Câmara, contribuindo para a disseminação e maior estudo linguístico no Brasil.

Referências

BASÍLIO, Margarida. O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 20, p. 71-84, 2004.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BLOOMFIELD, Leonard; BARNHART, Clarence Lewis. *Let's read: a linguistic approach*. Wayne State University Press, 1961.

BLOOMFIELD, Leonard; KESS, Joseph F. *An introduction to the study of language*. Tijdschrift Voor Filosofie, v. 47, n. 2, 1985.

BLOOMFIELD L.B. *An introduction to the study of language*. Nova York: HENRY HOLT AND COMPANY, Prefácio. 1914. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2282987_2/component/file_2282986/content. Acesso em: 22 dez. 2021

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. *História da Política Exterior do Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais/Editora da Universidade de Brasília, 2002.

CONCEIÇÃO, Djenane Brasil; PASSOS, R. F. Maria de Lourdes R. F.; ROSE, Júlio César C. O Ensino de Leitura em Bloomfield e na Análise do Comportamento. *Perspectivas*. v. 6, n. 1, São Paulo, 2015, p. 2-23. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S2177-35482015000100002. Acesso em: 04 jan. 2021.

FOUGHT, J. American Structuralism. Em E. F. K. Koerner, & R. E. Asher (Eds.), *Concise History of the Language Sciences: from the Sumerians to the cognitivists*, New York: Pergamon Press, 1995.

HOCKETT, Charles F. [Orelha do livro]. BLOOMFIELD, Leonard. *Language. With a new foreword by CF Hockett*. University of Chicago, 1984.

KOERNER, E. F. K. Remarks on the origins of morphophonemics in American structuralist linguistics. *Language & Communication*, v. 23, p. 1- 43, 2003.

KOERNER, E. K.; ALTMAN, C.; MOSCA, L. D. L. S. Lingüística e Filologia. O eterno debate. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 1, p. 7-20, 1997.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL* 2, p. 45-70, 1996.

LIMA, Nelci Vieira de. Historiografia linguística: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 16, n. 1, 2016.

OLIVEIRA BATISTA, Ronaldo. História e e Historiografia Linguística: um mapa de orientação. *Questões sobre Hitoriografia Linguística*, v. 1, ano 2020, n. 1, p. 258, 2020. Disponível em: <<https://cedoch.fflch.usp.br/livro-questoes-em-historiografia>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ROBINS, R. H. *A short history of linguistics* (4th ed.). London: Longman, 1997.

SWIGGERS, Pierre. *Creuser dans l'histoire des sciences du langage: vers une archéologie du savoir linguistique*. La constitution du document en histoire des sciences du langage (La Licorne 19), ed. por Jacques-Philippe SAINT-GÉRAND, p. 115-134, 1991b.

_____. História e Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. *Revista Eutomia*, v. 2, 2010.

_____. *Reflections on (Models for) Linguistic Historiography*. Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects, ed. por Werner HÜLLEN, p. 21-34. Münster: Nodus, 1990.

O pronome relativo na gramática alemã de Said Ali

Nayara Pinto Friess¹

Leonardo Ferreira Kaltner

Introdução

Neste trabalho, pretendemos apresentar um recorte da dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (Posling-UFF), cujo título é “Pronomes relativos na gramática histórica da língua portuguesa de Manuel Said Ali”.

Na pesquisa, que está em fase de conclusão, partindo do campo da Historiografia da Linguística, mais especificamente, da linha de pesquisa da Gramaticografia (SWIGGERS, 2013), apresenta-se a obra, seu contexto histórico e descrevem-se a metodologia e o pensamento do gramático, analisando o conceito de pronome relativo e de orações relativas presente nela.

Como dito, a pesquisa em questão se vincula ao campo teórico da Historiografia da Linguística e utiliza o modelo de Swiggers na análise da história da gramática, por isso, é necessário tecer algumas considerações iniciais desse modelo. O modelo proposto por Pierre Swiggers² apresenta a percepção de que o conhecimento linguístico se desenvolve no processo histórico e “pode ser definida como o estudo do conhecimento linguístico do passado (até o

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa “História, política e contato linguístico”. Agência de Financiamento: CNPq. Orientador: Leonardo Ferreira Kaltner.

² Pierre Swiggers é diretor do Center for the Historiography of Linguistics, sediado na Universidade Católica de Leuven (Bélgica), onde é professor do Departamento de Linguística Comparativa, Histórica e Aplicada. É autor de trabalhos fundamentais em Historiografia da Linguística.

presente)” (SWIGGERS, 2015, p. 9). A área se desenvolveu, a partir dos anos 1970, como uma disciplina institucionalizada no âmbito acadêmico e como campo autônomo de investigação, que pode ser classificada como interdisciplinar no âmbito da história, ou historiografia, da ciência e das ideias (SWIGGERS 2013, p. 39-40).

Os historiógrafos da linguística devem ser linguistas e historiadores, segundo Swiggers, e a sua função principal consiste em reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto histórico. Eles devem pesquisar os textos que retratam a história da linguística - conjunto de eventos que trataram sobre a linguagem ao longo do tempo, ou seja, toda e qualquer reflexão sobre a linguagem, os processos de conceptualização, descrição, estabelecida em qualquer recorte temporal ou geográfico e é muito complexa (SWIGGERS 2013, p. 42).

Com base nisso, será analisada, na dissertação, a descrição feita pelo filólogo em sua gramática dos fenômenos dos pronomes relativos e das orações relativas, a fim de classificar as suas concepções, identificando a que tradição se filia, pelas influências e fontes citadas. Como o objeto da pesquisa é uma obra de Said Ali, busca-se investigar também seu papel intelectual como cientista no contexto do Brasil de inícios do século XX, período em que as ciências da linguagem ainda estavam se institucionalizando no cenário nacional.

Cavaliere (2018) afirma que Said Ali, que era possuidor de uma investigação teórica significativa e que ele consegue mover muitos modelos teóricos em seus estudos de português, desde a aplicação das teses dos neogramáticos relativas ao fator psicológico na sintaxe, estudos sobre entoação frasal e os primeiros fundamentos do estruturalismo, sendo o primeiro a citar Saussure nas *Dificuldades*. Portanto, sua obra já apresenta uma recepção de ideias sobre língua de forma eclética, em que os modelos teóricos são debatidos na constituição de uma epistemologia própria para abordar a língua portuguesa, historicamente, e sua continuidade no Brasil.

A obra gramatical de Said Ali será analisada na perspectiva interna, de seu pensamento linguístico, a partir de uma descrição dos

pronomes relativos na língua portuguesa, em perspectiva histórica. A fim de investigar esse tópico, será também analisada a sua tradução de uma gramática de língua alemã, intitulada a *Nova Grammatica Alleman* (ALI, 1894) – a que este recorte se debruça. Como os sistemas morfológicos dos pronomes relativos em alemão e em português são muito distintos, mas sintaticamente são regidos pelo mesmo funcionamento, serão comparados na descrição do autor.

O pronome em Manuel Said Ali

Evanildo Bechara, em sua tese de concurso para a cátedra de Língua e Literatura do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, sob o título *M. Said Ali e sua contribuição para Filologia Portuguesa* (BECHARA, 1962) comenta como as lições de Henry Sweet acerca dos pronomes influíram no pensamento linguístico de Said Ali. O conceito de pronome como vocábulo dêitico, isto é, que expressa a relação de dêixis, é uma das inovações de sua obra:

Embora não constitua sua responsabilidade, Said Ali introduziu nos estudos gramaticais no Brasil o conceito de pronome como vocábulo dêitico, dissociando da classe dos adjetivos. Apoiado em seus mestres, mormente na crítica sagaz de Sweet à lição de pronome como substituto do nome, o autor da Lexeologia põe em relevo a referência às pessoas do discurso (BECHARA, 1962, p. 29).

Bechara (1962) cita o debate introdutório que Said Ali desenvolve na *Gramática Histórica* sobre o conceito de pronome, apresentando a crítica do gramático ao conceito tradicional latino, de que o pronome é uma palavra que apenas substitui o nome. Para Said Ali, os pronomes são nomes e adjetivos gerais, com significado indefinido, mais do que elementos de substituição de outros nomes e adjetivos:

Por muito sugestivo que seja o termo, não satisfaz, contudo, à ciência da linguagem definir o pronome como palavra supridora do nome substantivo. Nada autoriza a crer que o homem, ao designar pela primeira vez os seres por meio de nomes com que os distinguir uns dos outros, se lembrasse ao

mesmo tempo de criar substitutos para esses nomes. Correto me parece o ponto de vista de Henry Sweet, que define os pronomes como nomes e adjetivos gerais, em oposição aos ordinários nomes e adjetivos especiais, devendo-se advertir que alguns nomes e adjetivos são mais gerais em sua significação do que outros (BECHARA, 1962, p. 29).

Bechara apresenta a definição que foi dada por Said Ali em sua *Gramática Histórica*, I, 92 (ALI, [1931?] 1971). O contraste entre nomes gerais e nomes específicos remete-se à lógica aristotélica, a partir das categorias do pensamento lógico, sendo o pronome um nome geral, ou mesmo de significado indefinido. Said Ali apresenta alguns exemplos históricos, como o uso do francês *on*, derivado de *homme*, fato que ocorria em outras línguas românicas, como o Português antigo:

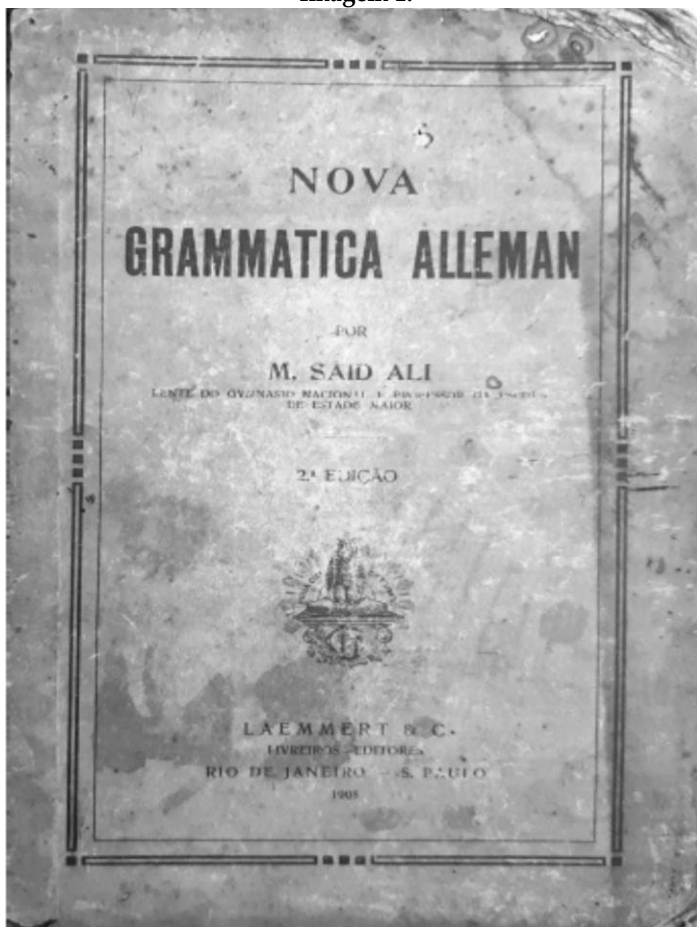
Assim, um nome de significação geral é, muitas vezes, quase equivalente a um pronome. Pouco importa que num livro o autor, falando de si, diga eu ou o autor e, referindo-se ao leitor, o trate de vós ou o leitor. E tanto é correta esta observação que vemos certos nomes transformados em verdadeiros pronomes só por adquirirem um sentido geral. Assim homem em português antigo era muitas vezes usado como pronome nos mesmos casos que o francês *on* (o qual é a própria palavra *homme* alterada). Senhor com sentido especial é nome, mas o senhor, referido geralmente a qualquer pessoa a quem dirigimos a palavra, é pronome. O latim *rem*, pela sua aplicação geral, passou a ser pronome em românico. E quantas vezes não nos serve a expressão a cousa, como equivalente de isto? (*Gramática Histórica*, I, 92) (BECHARA, 1962, p. 29-30).

Nesse sentido, mais do que o aspecto formal na descrição da Língua Portuguesa, o significado, enquanto valor lexical, deveria ser levado em consideração na análise linguística. Said Ali comenta que “autor”, “leitor” são nomes que podem ser equivalentes a um pronome, quando empregados com o sentido geral. A palavra “coisa” (*res*) era utilizada no latim com um sentido geral, e nas línguas românicas, com a forma *rem* passou a ter valor pronominal. Assim, qualquer vocábulo que passe a ser utilizado com significação geral, como “você”, “Senhor” entre outros, se torna um pronome na língua.

Dessa forma, para Said Ali, o nome substantivo possui um significado específico e o pronome, um significado geral e essa oposição é derivada da lógica de base aristotélica.

A Nova Grammatica Alleman ([1894] 1908)

Imagem 1.



Frontispício da Nova Grammatica Alleman (ALI, 1908).

A obra foi publicada, inicialmente, em 1894, no Rio de Janeiro, pela editora Laemmert & Co. A *Nova Grammatica Alleman*, teve sua

segunda edição – cujo frontispício vê-se acima – publicada em 1908, pela mesma editora.

A obra era didática, isto é, desenvolvida com finalidade de ensino para crianças, e mesmo adultos autodidatas. Não era uma obra, conforme o prefácio, para o ensino da fala, mas da leitura em língua alemã, havendo outras gramáticas com essa finalidade, à época, como cita o autor (ALI, 1908).

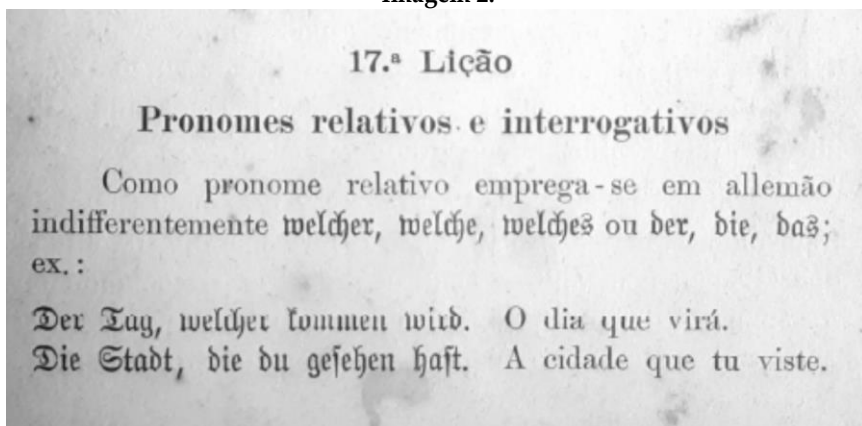
Nesse sentido, as definições apresentadas na gramática são simplificadas ao máximo, devido ao seu caráter didático para iniciantes e os exemplos de sentenças são de fácil leitura e sem ambiguidades. Há a noção de apresentação progressiva do sistema linguístico da língua alemã, através de conteúdos gramaticais e textos simples, devendo, naturalmente, o estudo ser aprofundado com a leitura de textos literários mais complexos. Assim, a gramática seria, em seu ponto de vista, um texto instrumental que possibilitaria o desenvolvimento da leitura.

Os pronomes relativos e os interrogativos foram descritos em conjunto na décima sétima lição da obra (ALI, 1908, p. 41-44), como veremos a seguir.

O pronome relativo na *Nova Grammatica Alleman* (1894)

Na lição 17, inicialmente, são descritos os pronomes relativos em alemão: *welcher* (o qual, no gênero masculino), *welche* (a qual), *welches* (o qual, no gênero neutro) e *der, die, das*. Said Ali não cita o fato de que o artigo e o pronome relativo em alemão possuem a mesma forma, deixando a reflexão sobre esse aspecto por analogia pelo estudante. Não há uma definição mais aprofundada, nem um debate sobre o que é pronome, por ser obra didática.

Imagem 2.



Lição décima sétima da Nova Grammatica Alleman (ALI, 1908, p. 41).

Transcrição:

Como pronome relativo emprega-se em alemão indiferentemente: *welcher, welche, welches* ou *der, die, das*;

Ex.:

Der Tag, welcher kommen wird. O dia que virá

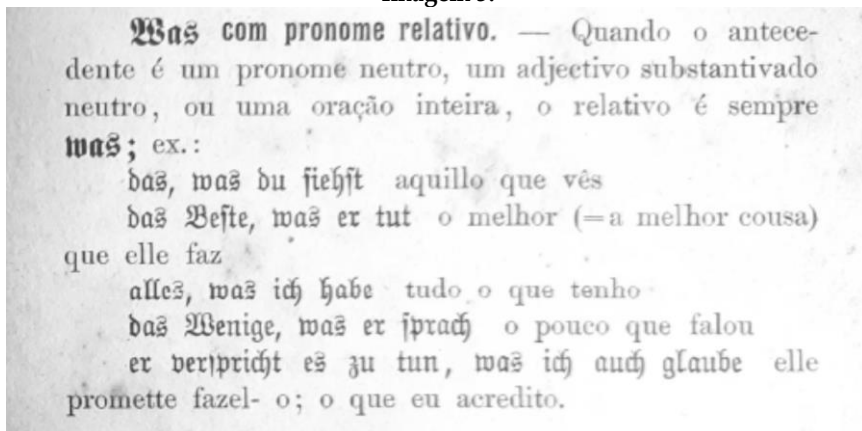
Die Stadt, die du gesehen hast. A cidade que tu viste.

Os exemplos de sentenças demonstram o caso nominativo do pronome, nos dois gêneros masculino e feminino. O gramático apresenta as duas formas *welcher* e *die*, no intuito de demonstrar que possuem o mesmo significado ao serem traduzidos no vernáculo português, pelo pronome relativo "que". Ambas as sentenças acompanham artigos, e novamente, servem para a analogia do estudante, pelo fato de que a forma do artigo é igual a uma das formas do pronome relativo. Como não há uma descrição dos fatos linguísticos, de comparação entre o artigo e o pronome, eles deveriam ser percebidos empiricamente pelo estudante da língua alemã, ou explicitados pelo professor de alemão.

Ainda no mesmo capítulo, há a descrição do uso de *was* enquanto pronome relativo, quando o antecedente é um pronome neutro, um adjetivo substantivado neutro, ou uma oração inteira. Essas categorias não são explicadas individualmente por Said Ali, tendo em vista que os possíveis usuários (SWIGGERS, 2013) de sua

gramática eram estudantes que já conheciam a disciplina gramatical da Língua Portuguesa.

Imagem 3.



Was com pronome relativo (ALI, 1908, p. 43).

Transcrição:

Was com pronome relativo – Quando o antecedente é um pronome neutro, um adjetivo substantivado neutro, ou uma oração inteira, o relativo é sempre *was*; ex.:

Das, was du siehst - aquilo que vê

Das Beste, was er tut – o melhor (a melhor coisa) que ele faz

Alles, was ich habe – tudo o que tenho

Das Wenige, was er sprach – o pouco que falou

Er verspricht es zu tun, was ich auch glaube – ele promete fazê-lo, o que eu acredito.

A gramática alemã de Said Ali não é comparativa, mas apresenta o contraste entre o vernáculo português e o alemão, pela finalidade didática. Logo não há uma explicação ou debate sobre as categorias linguísticas utilizadas em sua metalinguagem, notando-se, todavia, a influência, do conceito tradicional de pronome, da gramática latina. Como se trata de gramática para iniciante, seus conceitos são básicos, ou elementares. Veremos em sua gramática histórica outra abordagem, a que foi citada por Bechara, e deriva da leitura de Henry Sweet, em obra desenvolvida para a leitura de especialistas.

Considerações Finais

As definições apresentadas na *Nova Gramática Alemã* são simplificadas ao máximo, devido ao seu caráter didático para iniciantes, seus exemplos de sentenças são de fácil leitura e sem ambiguidades exatamente para facilitar a compreensão da categoria ou regra que estava sendo apresentada.

O sistema linguístico da língua alemã é apresentado de forma gradativa e progressiva por meio de conteúdos gramaticais e textos simples e, nesse sentido a *Nova Gramática Alemã* seria um texto instrumental que facultaria o desenvolvimento da leitura não objetivando a oralidade, já que à época já havia outras gramáticas com o fim de ensinar a comunicação em língua alemã.

A gramática alemã de Said Ali não é comparativa, mas contrasta em vários momentos o vernáculo português e o alemão, acreditamos que pela sua finalidade didática e também por ser um texto destinado a falantes de língua portuguesa que fossem iniciantes no estudo da língua alemã.

Não há, na gramática alemã, definição mais aprofundada, tampouco um debate linguístico sobre o que é pronome, por ser obra didática, mas é possível perceber a influência do conceito tradicional de pronome, da gramática latina na descrição feita pelo autor.

Referências

ALI, S. *Nova grammatica alleman*. Rio de Janeiro: Laemmert & Co., [1894] 1908.

_____. *Dificuldades da língua portuguesa* / M. Said Ali. – 7. ed. – Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, [1908] 2008.

_____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7.^a edição, revisão e notas pelo Prof. Maximiano de Carvalho e Silva, Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, Edições Melhoramentos, [1931?] 1971.

BECHARA, Evanildo. M. *Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Tese de concurso uma cátedra de Língua e Literatura do instituto de Educação do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1962

_____. *Manuel Said Ali Ida*. Rio de Janeiro, 1956.

CAVALIERE, R. *Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação*. In: Limite. ISSN: 1888-4067 n.º 6, 2012, p. 217-236.

_____. *O conceito de gramática no percurso da gramaticografia brasileira do século XX*. In: Revista argentina de historiografia lingüística. ISSN 1852-1495. VII, 2, 2015, p.115-125.

_____. *O estruturalismo chega ao Brasil: Manuel Said Ali e Joaquim Mattoso Câmara Jr*. Publicado In: Bastos, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa: história, memória, e interseções lusófonas*. São Paulo: EDUC, IP-PUC-SP, 2018, p. 103-120.

KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia lingüística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de estudos em letras. Universidade de Trás-os-Montes; 2014.

NEVES, M. H. de M. *O legado grego na terminologia gramatical brasileira*. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 55, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4744>. Acesso em: 8 nov. 2021.

RUMEU, M. C. DE B. *A categoria “Pronome” na construção da metalinguagem no Português*. Revista da ABRALIN, v. 7, n. 1, (2008) 22 maio 2017. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/981>

SANTOS, J. T. *Descrição do pronome da tradição gramatical brasileira do século XX*. 2017. 253 f. Tese. (Doutorado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SWIGGERS, P. *A Historiografia da lingüística: objeto, objetivos, organização*. Traduzido por Ricardo Cavaliere. Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: n. 44-45 – 1.º e 2.º semestres de 2013. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45> . Acesso em: 15 de maio de 2020

A cartinha para aprender a ler (1539), de João de Barros: alfabetização e catequese na américa portuguesa, à luz da linguística missionária

Viviane Lourenço Teixeira¹

Introdução

O presente estudo, sob a ótica da Historiografia da Linguística e do campo de pesquisa que se vale do modelo teórico-metodológico dessa disciplina, a Linguística Missionária, faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida nos anos de 2020 e 2021², no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense, Campus de Niterói (Rio de Janeiro). O trabalho desenvolvido tem como objetivo analisar o pensamento linguístico de João de Barros, gramático e humanista quinhentista do século XVI, em relação à tradição religiosa e missionária – tanto em Portugal quanto na América portuguesa do século em questão. Para esse nosso exposto a proposta é analisar a dedicatória da *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João de Barros.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem, tendo como orientador o professor Dr. Leonardo Ferreira Kaltner. Possui graduação em Letras Português-Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014); Graduação Português-Latim pela Universidade Federal Fluminense (2018); Mestrado em Estudos de Linguagem (CAPES) – história, política e contato linguístico – pela Universidade Federal Fluminense (2019); Graduação Português-Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (em andamento). Tutora do programa de Tutoria de Letras da Universidade Federal Fluminense. Professora da educação básica.

² A pesquisa está em desenvolvimento e já teve seu projeto de qualificação defendido no primeiro semestre de 2021.

Investiga-se a relação entre o uso da Língua Portuguesa em contextos missionários e sua implementação na América portuguesa quinhentista, nas escolas de ler e escrever da época do missionário jesuíta pe. Manuel da Nóbrega, SJ, a partir de uma análise crítica e intertextual de documentos históricos deste contexto, cotejados com as obras de João de Barros (BUESCU, 1984). Nossa interpretação crítica inclui documentos que nos assessoram em reconstituir o ideário linguístico desse contexto.

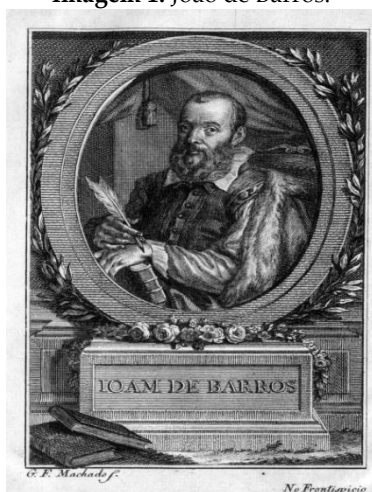
A pesquisa se desenha a partir da leitura do livro *Historiografia da Língua Portuguesa*, de Maria Leonor Buescu (1984), no qual a autora explora a figura de João de Barros como humanista e gramático de grande relevo no século XVI. A *Historiografia da Linguística* é utilizada por nós, quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos que são descritos por Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Ronaldo Batista entre outros autores. No que tange à obra da primeira metade do século XVI, nossa análise contará com *A Cartilha Grammatica da Lingua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), de João Barros e *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) ou *Gramática da Língua Portuguesa*, de Gabriel Araújo (2008). Destaca-se o uso da obra de Araújo por conter elementos que são caros à nossa investigação e convergem para a defesa de nossa tese de que as obras do humanista do século XVI poderiam ter sido utilizadas para a implantação do vernáculo português e também na alfabetização de comunidades indígenas de cultura Tupinambá, no contexto missionário e na educação jesuítica, à época do período colonial do Brasil.

O humanista do século XVI: João de Barros

A biografia de João de Barros apresenta aspectos que nos permitem compreender culturalmente sua produção variada durante as primeiras décadas do século XVI; por isso, é de significativa importância trazer à tona alguns aspectos de sua vida, a fim de que o leitor possa criar suas próprias impressões sobre o autor.

Nascido em Viseu (c.1496-1570), Portugal, Barros era descendente de família fidalga. Educado na corte de D. Manuel I, rei à época do descobrimento do Brasil, foi personagem de significativa importância no reinado lusitano, alcançou a confiança de D. João III, e quando este assume o trono em 1521, a Barros é concedido o cargo de capitão na fortaleza de São Jorge da Mina, em África (BUESCU, 1984).

Imagem 1. João de Barros.



Fonte: Instituto Camões. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/joao-de-barros>. Acesso em: 5 nov. 2020.

Como ocorrera com muitas personagens importantes dessa época, tais como Pero Vaz de Caminha, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Gaspar da Gama entre outros, África e Índia faziam parte dos lugares dos quais estes, que faziam parte do grupo de “confiança” dos reis lusitanos, precisavam estar e desenvolver seus trabalhos. Durante mais de trinta anos, Barros foi feitor da Casa da Índia, cargo desejado por muitos, pois indicava confiança. Dono de uma capitânia no Brasil, o autor teve uma vida política ativa. Todavia, é sua vida como historiador e como intelectual que nos interessa, mesmo que ambas (política e historiógrafo) não sejam

indissociáveis, visto que o gosto pelas letras está associado ao seu trabalho, principalmente o desenvolvido nas Índias, as atividades realizadas como filósofo, pensador, humanista e crítico da sociedade são o que dá destaque a esse personagem do/ no século XVI.

A parte intelectual de João de Barros tem início com a publicação de *Crônica do Imperador Clarimundo* (1522), como subtítulo “*donde os reys de Portugal descendem*”. Sua próxima obra publicada, dez anos após, *RopicaPnefma* ou *Mercadoria Espiritual*, é uma prosa filosófica em que há uma combinação encomiástica cristã e satírica à sociedade portuguesa. Como historiador há a publicação da primeira Década (1552), texto que exalta a navegação portuguesa assim como a constituição do império na Ásia.

É nesse entremeio entre *Imperador Clarimundo* e *Década*, que ocorrem as publicações de *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) e *Gramática da Língua Portuguesa com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540). De cunho didático-pedagógico elas ensinam o caráter renascentista-humanista da época. Além dessas, compõem esse projeto dois outros textos: *Diálogo em louvor da nossa linguagem* e *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, ambas de cunho moralista.

Em síntese:

Na sua longa vida de homem de letras, chama-nos a atenção a diversidade de interesses manifestados por João de Barros: novelista e poeta na *Crônica do Imperador Clarimundo* (antes de 1520); filósofo erasmico na *RopicaPnefma* ou *Mercadoria Espiritual* (1531-1532); historiador nas *Décadas*; moralista no *Diálogo da Viçiosa Vergonha* e no *Diálogo sobre preceitos morais* (1540); pedagogo com a *Gramática* (1539-1540); [...]. Essa diversidade, porém, vem acentuar o traço que nos parece mais característico da sua personalidade de letrado: o Humanismo (BUESCU, 1984, p.31).

Ao trazermos à luz sua biografia e sua produção, temos como objetivo analisar e descrever o clima intelectual da *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), que a tornou um ponto de partida acessível aos gramáticos contemporâneos,

além de ser um dos principais documentos para a análise e compreensão dos métodos de alfabetização quinhentistas.

Historiografia da Linguística e a Linguística Missionária: teoria e metodologia

Como supracitado, a Historiografia da Linguística e seu campo, a Linguística missionária, são aportes teóricos utilizados na pesquisa. Com o propósito de analisar a relação entre o uso da língua portuguesa em contextos missionários e o início da gramatização da língua na América portuguesa quinhentista, iniciamos, por fazer, uma análise qualitativa de dados. Há uma tradição crítica e interpretativas obre a Historiografia da Linguística já em decurso, ao longo das últimas décadas, no cenário europeu e brasileiro. Nomes como os de Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Cristina Altman, Ricardo Cavaliere, Neusa Bastos e Ronaldo Batista, são significativos e relevantes no que diz respeito a esse campo de estudos.

Como fundamentação teórico-metodológica utilizada nesse estudo, a Historiografia da Linguística pode ser definida como

[...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares [...], de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado (SWIGGERS, 2019, p. 48).

E tem como “objeto a história dos processos de produção e de recepção das ideias linguísticas e das práticas delas decorrentes [...]” (ALTMAN, 2012, p. 22). Assim, compreende-se que o objeto de estudos também pode ser o saber linguístico, que foi construído historicamente tal como sua recepção.

Seguindo os estudos de Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2009), nossa investigação passa pelos princípios da *contextualização*, da *imanência* e da *adequação* e pelos parâmetros da *cobertura*, da *perspectiva* e da *profundidade*. Contudo, foi feita uma

análise meta-historiográfica da dedicatória da *Cartinha* que aprofundamos em nossa tese.

Ao pensarmos no clima de opinião da época da obra de João de Barros, um fator não pode ser deixado à margem dos nossos estudos: a Linguística Missionária. Como campo da Historiografia da Linguística, ela nos é valorosa por nos ajudar a entender o projeto a que se destinava a *Cartilha* do autor português. Hovdhaugen (1996) apresenta a seguinte definição de gramática missionária, modelo que se adéqua à gramática de Barros e outras como, por exemplo, a de José de Anchieta:

Uma gramática missionária é a descrição de um idioma específico criado como parte do trabalho missionário por missionários não nativos. É uma gramática pedagógica e sincrônica que cobre a fonologia, a morfologia e a sintaxe com base em dados principalmente de um corpus oral (em alguns casos de textos religiosos - principalmente traduzidos) (HOVDHAUGEN 1996, p. 15 *apud* Zwartjes, 2011).

Como supracitado, a Linguística Missionária é um campo de pesquisa que se vale do modelo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística de Pierre Swiggers. Assim sendo, ela, de forma estrita, trabalha as gramáticas e léxicos escritos por missionários, sobretudo jesuítas, em período histórico anterior à secularização europeia, tendo a descrição de línguas extraeuropeias como principal tema, principalmente as que foram utilizadas na política missionária.

Acrescido a isso se tem que “[...] com finalidade missionária, o estudo de línguas à época das navegações portuguesas, servia para a catequese e a comunicação intercultural, que estabeleceria os domínios ultramarinos do império português” (KALTNER, 2020, p. 7). Logo, a figura de pe. Manuel da Nóbrega, SJ, entra em cena, pois temos a obra de João de Barros publicada em Portugal – valorizando a fé cristã e o vernáculo – e provavelmente sendo utilizada no Colégio do Menino Jesus, a primeira instituição oficial de ensino na América portuguesa quinhentista, organizada em 1549 pelo padre jesuíta, que estabeleceria que ler e escrever seriam

atividades fundamentais na transmissão da tradição cristã, isto é, na catequese, sendo o vernáculo português instrumento para esse processo.

Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539), de João de Barros

Antes de ingressarmos nessa etapa de nosso trabalho, faz necessário trazer a “capa” do texto por nós estudado, a fim de que o leitor possa visualizar a proposta de João de Barros no que diz respeito ao seu projeto linguístico e missionário.

Imagem 2. Frontispício da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539).



BARROS, J. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.

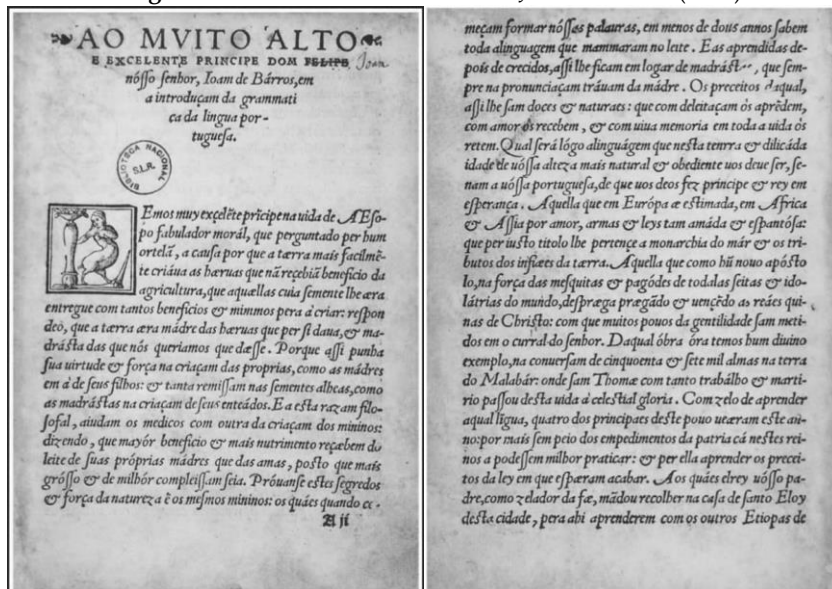
A *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), juntamente com a *Gramática da Língua Portuguesa com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), é um livro tipografado, exemplo do que seria a tecnologia dos impressos quinhentistas, que já ocupavam o cenário acadêmico em Portugal. A tradição letrada renascentista contava com procedimentos que difundiam saberes diversos, sendo o uso do livro impresso sua

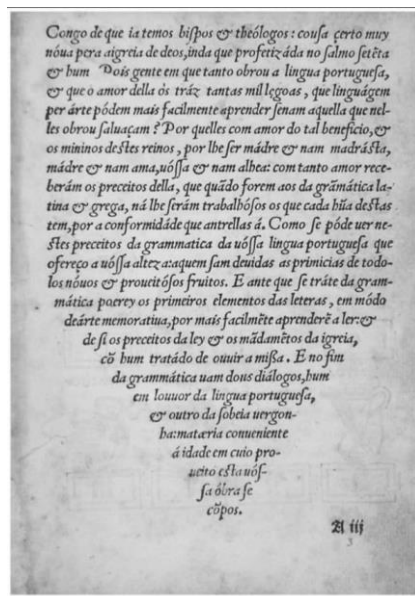
principal característica e, dessa forma, a obra de João de Barros torna-se um instrumento para as reflexões linguísticas da época. Isto é: “A Cartinha de João de Barros é, possivelmente, o primeiro livro didático ilustrado da história. Assim, o emprego de ilustrações na Cartinha a torna precursora dos livros didáticos ilustrados que surgiriam mais de cem anos depois” (ARAÚJO, 2008, p. 8).

A dedicatória: uma análise meta-historiográfica

A seguir apresentaremos a dedicatória da Cartinha. Aversão fac-símile encontra-se na íntegra, por acreditarmos ser de interesse do leitor o contato direto com a linguagem utilizada pelo humanista no século XVI. A análise, em leitura modernizada, contudo, apresenta-se em trechos, pré-selecionados, afinal nossa pesquisa ainda se encontra em andamento.

Imagem 3. Dedicatória da Cartinha de João de Barros (1539)





Fonte: BARROS, João de. *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 4-6.

É preciso salientar que a escolha por excertos, também, se coaduna ao fato de que a historiografia se utiliza da Linguística para escrever e descrever a própria ciência linguística; isso, de acordo com Pierre Swiggers (2013), configura-se como uma contribuição meta-histórica. Assim dado, nosso exposto buscou aqueles que melhor nos ajudaria em nossa investigação nesse momento oportuno, visto que outros estão em análise. Pois, ao fazermos exames sucintos de trechos da dedicatória, contribuimos, nesse aspecto, para os estudos de linguagem e os estudos historiográficos.

A seguir apresentamos algumas de nossas observações³:

³ As citações feitas nesse capítulo foram retiradas da dedicatória da *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539, p. 4-6. Para manter o texto o mais fidedigno possível ao original, optou-se por não colocar as referências após as citações.

A O M U I T O A L T O
E EXCELENTE PRÍNCIPE DOM FELIPE

*nosso senhor, João de Barros, na
introdução da gramática
da língua portuguesa.*

Lemos, excelentíssimo Príncipe, na vida de Esopo, fabulador moral, que, perguntado por uma hortelã a causa pela a qual a terra mais facilmente criava as ervas que não recebiam benefício da agricultura, do que aquelas cuja semente lhe era entregue com tantos benefícios e mimos para ela as criar, respondeu que a terra era mãe das ervas que por si dava e madrasta das que nós queríamos que desse, porque assim punha sua virtude e força na criação das próprias, como as mães na criação de seus filhos, e tanta remissão nas sementes alheias, como as madrastas na criação de seus enteados.

Ao se construir no excerto uma analogia com a fábula de Esopo, Barros nos leva a refletir sobre a importância de não abandonar os elementos clássicos, assim como a língua clássica, o latim, ainda bastante fortes à época, em detrimento do uso da língua vernacular usada na Metrópole. Os elementos da agricultura “semente”, “terra” e “ervas” corroboram uma provável intenção em “germinar” a língua portuguesa a todos os povos. Estes são retomados ao final, quando o autor intitula os povos sob o domínio Português como “enteados”. Destaca-se também a relação entre a língua clássica, o latim e a vernacular, que são substituídas por “mãe” e “madrasta”.

O próximo fragmento, já de maneira explícita, Barros afirma para quem é dedicada sua Cartilha: aos meninos em tenra idade. Nas primeiras linhas do texto têm-se: “Ao muito alto e excelente príncipe dom Felipe”. Observa-se no fac-símile que o nome de Felipe está riscado, isso se deu porque ele faleceu aos seis anos de idade, antes da publicação da Cartilha. Foi permitido, então a Barros, colocar o nome do sucessor, João.

Qual será, logo, a língua que nesta tenra e delicada idade de Vossa Alteza mais natural e obediente vos deve ser, senão a vossa portuguesa, de que Deus vos fez príncipe e rei em esperança? Aquela que na Europa é estimada,

na África e na Ásia por amor, armas e leis tão amada e temida, que por justo título lhe pertence a monarquia do mar e os tributos dos infiéis da terra.

Ainda em nossa análise, destacam-se os continentes nos quais Portugal já dominava economicamente e que seria, ao ver de Barros, importante dominar linguisticamente e religiosamente, ratificando o projeto linguístico e missionário. Como já afirmado aqui, Ásia e África faziam parte do eixo geográfico lusitano.

E antes que se trate da gramática, porei os primeiros elementos das letras, em modo de arte memorativa, por mais facilmente aprenderem a ler; e depois os preceitos da lei e os mandamentos da Igreja, com um tratado de ouvir a missa. E, no fim da gramática, vão dois diálogos, um em louvor da língua portuguesa e outro da sobeja vergonha, matéria conveniente à idade em cujo proveito esta vossa obra se compôs.

O trecho final por nós selecionado é significativo, porque apresenta uma possível justificativa do projeto pedagógico do historiador humanista. Seu aviso é claro ao dizer que antes de se aprender a língua vernacular era preciso aprender as letras e “os preceitos da lei e os mandamentos da Igreja”. Com o entendimento religioso, não haveria “dificuldades” na aprendizagem do ler e do escrever. Além dos diálogos indicarem a necessidade de se louvar a Deus e à língua portuguesa.

Considerações parciais

Seguindo o que foi abordado, destacamos que João de Barros apresenta uma obra diversificada – o que certifica como o humanista conduziu sua carreira como romancista e poeta, filósofo, historiador, moralista e pedagogo (esta mais detidamente por nós explanada nesse momento).

Para ratificar, trazemos a declaração da historiadora Maria Buescu:

Com efeito, quatro obras têm de ser consideradas no traçado do perfil do humanista e gramático, historiador das *Décadas*, pensador erasmista na

RopicaPnefmae no *Diálogo evangélico contra Talmud*. Publicadas no espaço de cerca de um mês, entre Dezembro de 1539 e janeiro de 1540, a *Cartinha*, a *Gramática*, o *Diálogo em louvor danóssalinguágeme* o *Diálogo da Viçiosa Vergonha* constituem, efectivamente, um *corpus* pedagógico-didáctico (BUESCU, 1984, p. 173).

Diante da breve ilustração da pesquisa desenvolvida, ao analisarmos a intenção *a priori* da elaboração da Cartilha em suas palavras iniciais, afigura-nos que, a partir das próprias palavras de João de Barros, ela foi elaborada para ser utilizada por crianças, por meninos. E para auxiliar não só os portugueses, mas todos aqueles que teriam a língua portuguesa como sua “língua filha”, João de Barros tece sua Cartilha de maneira inteligível e sumária, a fim de difundir a doutrina católica e expandir a língua portuguesa. As definições que o autor apresenta aos leitores de sua época (e aos posteriores) auxiliam-nos na construção da síntese de conceitos gramaticais de seu pensamento linguístico em nosso estudo.

Obviamente, nosso trabalho não esgota aspectos que envolvem o historiador, filósofo e pedagogo João de Barros; buscou-se, contudo, inserir o leitor em nossa pesquisa acerca da figura do humanista que abriu caminho para uma normatização do vernáculo português através de um projeto linguístico, missionário e pedagógico no século XVI.

Referências

- ALTMAN, Cristina. *História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira*. Revista todas as letras, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- ARAÚJO, G. A. Apresentação. In: BARROS, J. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Humanitas/Pulistana, 2008, p. 7-19.
- BARROS, J. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.
- _____. *Grammatica da língua portuguesa*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1540

_____. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa.* /Gabriel Antunes de Araujo. (Org.). São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008.

BATISTA, R. O. *Introdução à historiografia da linguística.* São Paulo: Cortez, 2013.

BUESCU, M. L. C. *Historiografia da língua portuguesa: século XVI.* Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.

INSTITUTO CAMÕES. [Sem título]. 1ª fotografia. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/joao-de-barros>. Acesso em: 5 nov. 2020.

KALTNER, L. F. *Regna Brasília: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595).* *Revista da ABRALIN*, v.19, n.1, p. 1-25, 17 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i1.1379>. Acesso em: 17 fev. 2021

SWIGGERS, P. *Historiografia da: princípios, perspectivas, problemas.* In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (Org.). *Historiografia da Linguística.* São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

_____. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização.* *Revista Confluência*, nº 44-45, p. 40-59, 2013.

_____. *La historiografia de la lingüística: apuntes y reflexiones.* *Revista argentina de historiografia lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/6/18>. Acesso em: 20 out. 2017.

ZWARTJES, O. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550–1800.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011, p. 1.

Bloco II

Políticas Linguísticas e Glotopolítica

O planejamento linguístico na gestão de conflitos: o plano de ação governamental canadense para 2018-2023

Adilson Marron Passos Júnior¹
Telma Cristina de Almeida Silva Pereira

Introdução

Neste artigo, a ênfase é dada para o Plano de ação governamental canadense para as línguas oficiais de 2018 a 2023, a fim de traçar um recorte documental no âmbito dos estudos das políticas linguísticas, inseridos na área de estudos da linguagem. O Canadá, que é um grande destino de imigrantes vindos de diversos países, portanto dotado de uma composição étnica e linguística muito rica, possui duas línguas oficiais: o inglês, falado pela maioria de sua população, e o francês, protegido por lei e defendido pela política orquestrada na província do Quebec, onde apresenta um *status* majoritário.

O caso do Quebec é um caso exemplar no que diz respeito à política linguística. Na segunda metade do século XX, a província canadense foi palco de políticas vigorosas na tentativa de revalorizar o *status* da língua francesa. Com efeito, a língua francesa era, até o momento, uma língua de baixo prestígio – apesar de ser a língua materna de cerca de 80% da população –, falada apenas na esfera privada e em situações informais. A língua usada na esfera pública era então o inglês, língua oficial do Canadá junto

¹ Adilson Marron Passos Júnior é aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, com a dissertação em fase final intitulada “A gestão das línguas oficiais do Canadá”, orientado pela Professora Dra. Telma Pereira, com fomento de pesquisa do CNPq na Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF).

com o francês. Em algumas décadas, depois de uma série de leis serem votadas, a situação se reverteu e o francês passou a ser a língua mais usada na esfera pública.

Em 1971, a agência *Statistique Canada* afirmou que os francófonos de comunidades minoritárias fora do Quebec representavam 6,1% da população. Em 2016, esse percentual havia caído para 3,8%, caindo abaixo de 4% pela primeira vez na história. A instituição prevê ainda que, se não houver uma ação imediata, essa proporção será de apenas 3% até 2036. Medidas para estabilizar essa proporção em 4% vem sendo tomadas, apoiando uma francofonia canadense forte, estável e resistente, como através da promoção do novo Plano de Ação para línguas oficiais 2018-2023, que, por sua vez, também promoverá a vitalidade das comunidades de língua inglesa na província do Quebec, especialmente aquelas fora da Grande Montreal (CANADÁ, 2018).

As línguas hoje permitem construir pontes entre as comunidades francófonas, anglófonas e, ainda, entre os demais canadenses de todas as origens. O francês, o inglês e as demais línguas alóctones participam ativamente desse equilíbrio de forças linguísticas dentro do país. De acordo com o censo de 2016, 78% dos canadenses têm inglês ou francês como língua materna, e mais de 98% falam francês ou inglês (CANADÁ, 2018). Podemos confirmar que as duas línguas oficiais são um instrumento de inclusão e integração dessa diversidade canadense.

O plano de ação vigente prevê um grande impacto na situação linguística do Canadá. Portanto, esse artigo pretende apresentar alguns aspectos sociolinguísticos do Canadá que levaram à adoção do Plano como um resultado positivo da política linguística canadense, tecendo considerações sobre o documento, a fim de verificar como este pode ser considerado um exemplo de planejamento linguístico que coopera na gestão de conflitos entre as duas comunidades de línguas oficiais.

Para tal, apresentaremos primeiro uma discussão sobre a definição do conceito de planejamento linguístico, a fim de entender melhor a construção da política linguística quebequense.

Em seguida, apresentaremos alguns dados importantes da composição linguística do Canadá e, ainda, algumas estruturas responsáveis pela gestão de políticas linguísticas no país. Por fim, discutiremos algumas considerações a respeito do Plano de ação governamental.

A escolha do tema se dá pela sua clareza e pela visibilidade da discussão sobre políticas linguísticas ao pensarmos também no contexto brasileiro, uma vez que, para um país com proporções continentais como o nosso, ignorar o reconhecimento de diversas minorias linguísticas pode ir ao encontro da discussão canadense a respeito da luta pela manutenção desses usos para suas comunidades que se encontram em situação minoritária.

Planejamento linguístico: uma definição do termo

O Quebec é um ponto referencial na discussão sobre políticas linguísticas, na medida em que está presente em inúmeras pesquisas e publicações sobre o tema. Antes de analisarmos a Carta da Língua Francesa, precisamos definir o conceito de planejamento linguístico que desejamos trazer para esse artigo.

O termo planejamento linguístico foi utilizado pela primeira vez a partir dos estudos de Haugen (1966) em seu trabalho intitulado *Planning in modern Norway*, no qual analisou a situação da língua norueguesa na fase de independência da Noruega. Nesse contexto, a área de estudo das Políticas Linguísticas como disciplina estava em formação, os métodos de sistematização da relação entre as línguas incluíam classificações hierárquicas das línguas (vernáculo, padrão, clássica, crioula e pidgin), das suas funções (língua de ensino, oficial, internacional, veicular, religião e gregária), de seus atributos, dos seus diferentes níveis de favorecimento/desfavorecimento (escala GIDS de Fishman), entre outros (CALVET, 2007; BIANCO, 2004 apud SEVERO, 2013).

Neste sentido, o planejamento linguístico era tido ora como mera aplicação da política linguística, ora como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-

metodológicas adotadas. Esse desequilíbrio era explicado de acordo com a localidade dos linguistas. Como afirma Calvet (2007), os teóricos norte-americanos da política e do planejamento linguísticos tendiam a negligenciar o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas. Já os linguistas europeus geralmente insistiam na existência de conflitos linguísticos. Mas essa situação os levou a misturar assuntos e a passar, lentamente, do teórico ao militante (CALVET, 2007). De fato, dada a heterogeneidade do campo das Políticas Linguísticas, as abordagens de temas nacionais e/ou pós-coloniais vêm sendo estudadas e divididas como níveis macro, meso e micro de intervenção (SEVERO, 2013).

Spolsky (2004) propõe um distanciamento do nível macro de intervenção da política linguística e cogita uma aproximação entre as políticas e as práticas locais, tornando as fronteiras entre política e planejamento linguístico mais tênues. O autor afirma que as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala.² Spolsky (2004) trabalha ainda a noção de domínio, que apoiado em Fishman (1991), a classifica como sendo “algo normalmente nomeado com vistas a um espaço social, como um lar ou uma família, escola, vizinhança, igreja, local de trabalho, imprensa ou governo” (SPOLSKY, 2016, p. 34). De fato, é uma noção importante quando pensamos na divisão administrativa canadense, que de acordo com a Confederação³, oferece um alto grau de autonomia para a elaboração de leis próprias a partir de sua própria comunidade.

Spolsky (2016) afirma que uma determinada comunidade de fala estaria associada com aqueles que compartilham uma rede de

² Para discussões a respeito dos termos – políticas linguísticas e planificação linguística – consideramos os autores Calvet (2007) e Spolsky (2004, 2016).

³ Segundo o dicionário Oxford, em ciência política, Confederação é a associação de estados soberanos, usualmente criada por meio de tratados – sendo a Ata da América do Norte Britânica de 1867 o tratado responsável pela criação do Domínio do Canadá – mas que pode eventualmente adotar uma constituição comum.

comunicação, que estão unidos pela relativa aceitação da adequação do uso de múltiplas variedades usadas naquela comunidade. Com efeito, podemos considerar uma comunidade de fala uma família ou um grupo de pessoas que frequentam regularmente um mesmo café ou que trabalham em um escritório ou vivem em uma vila ou cidade, ou em uma região ou mesmo em uma nação. Essa comunidade é formada pelos seus participantes, que em um domínio são caracterizados não como indivíduos, mas de acordo com seus papéis e relações sociais que desempenham, participando ativamente da política linguística da comunidade.

Para o autor, as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: as práticas, as crenças (ou ideologia) e a gestão linguística (ou planejamento). O autor reitera que as práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Já as crenças linguísticas são o que há de mais significativo para as nossas preocupações. São os valores atribuídos às variedades e aos traços. E, finalmente, a gestão linguística, também chamada de planejamento linguístico, é o esforço observável e explícito realizado por alguém ou por algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças (SPOLSKY, 2016).

Quando refletimos sobre essa concepção de política e planejamento linguísticos, podemos afirmar que essa dinâmica de poder prioriza, de fato, uma política vinculada às crenças e às práticas locais, assim como às ideologias e às motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística. Se refletirmos sobre a ação da sociedade sobre a língua, essa perspectiva horizontal pode encontrar uma vertente mais vertical de gestão linguística, sobretudo através de ações oficiais, jurídicas e institucionais.

Segundo Calvet (2007), políticas linguísticas são um conjunto de escolhas conscientes referentes as relações entre língua e vida social. O planejamento linguístico é a implementação concreta de

uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato. De fato, podemos afirmar que é parte constitutiva do binômio “política linguística e planejamento linguístico”, em que o primeiro trata das medidas institucionais, e o segundo são as ações para colocá-las em prática. O componente essencial de poder do Estado para propor essas ações são as leis, pois o planejamento linguístico demanda um suporte jurídico (CALVET, 2007; SOUZA; PEREIRA, 2016).

Sabemos que as pesquisas sobre política linguística podem focar em um contexto nacional, regional ou internacional, mas também sobre um eixo específico, tal como a educação, o trabalho, a família. Já os estudos sobre planejamento linguístico costumam operar a distinção entre planejamento de *status* e planejamento de *corpus*. O primeiro foca nas decisões que objetivam regulamentar o lugar de uma língua em determinada sociedade, o segundo, na forma da língua (ortografia, gramática, grafia, etc.). Essa distinção foi notadamente teorizada por Haugen e retomada posteriormente em diversas publicações.

Hamel (1988), baseando-se no uso e na função que uma determinada língua poderia ter, define planejamento linguístico como o conjunto de ações adotado pelas várias dimensões públicas relativas à língua, nas quais a política externa definiria o papel, o uso e as funções de cada língua. Esses usos e funções sociais da língua estão ligados às decisões do Estado, como afirma Calvet (2007) através dos princípios de territorialidade e de personalidade. O primeiro é o território que determina a escolha da língua ou o direito à língua, assim como a função oficial ou nacional da língua. No segundo, a pessoa que pertence a um grupo linguístico reconhecido tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território, por exemplo inglês e francês no Canadá. A escolha entre os dois princípios tem repercussões sobre o futuro das línguas, e também sobre a gestão linguística do país. O princípio da personalidade é aplicado em todo o Canadá, enquanto o princípio da territorialidade só é aplicado na província do Quebec.

Aspectos históricos e sociolinguísticos do Canadá

Quando moramos em um país com uma língua que é predominantemente falada de norte a sul do território como o português no Brasil, muitas vezes não nos damos conta da importância de falares e da representatividade linguística. No Canadá, a história se desenvolveu de uma forma diferente do que ocorreu no Brasil.

O Canadá foi considerado o segundo melhor país para se morar, de acordo com o *ranking* do site ImmiCanada (COTTET, 2018), e, portanto, é um dos destinos principais dos imigrantes que procuram uma melhoria de vida. Sua população contabiliza 35 milhões de pessoas, das quais 8,2 milhões vivem na província do Quebec (CANADA, 2016).

A defesa da língua francesa foi traduzida ao longo dos anos com a criação de diversos organismos de gestão da língua no Canadá. A *Direction générale des langues officielles* é responsável por promover o francês e o inglês na sociedade canadense, além de favorecer o desenvolvimento das comunidades francófonas e anglófonas em situação minoritária. A *Société de Développement des Entreprises Culturelles* tem a missão de apoiar o desenvolvimento de empresas culturais do Quebec, privilegiando a língua francesa. O *Comissariat aux langues officielles*, por sua vez, é uma instituição confederativa que pertence ao parlamento, tendo como objetivo principal a decisão de medidas necessárias para a manutenção da igualdade do francês e do inglês perante o governo do Canadá e a administração federal, a manutenção das comunidades de língua oficial em situação minoritária e a igualdade do francês e do inglês na sociedade canadense.

Além dessas três estruturas de gestão linguística, duas outras se destacam para garantir uma melhoria do acesso aos serviços federais em língua francesa: o *Bureau de la traduction*, criado em 1931, com o propósito de apoiar o governo do Canadá e servir a população na comunicação das duas línguas oficiais e, por fim, o *Office Québécois de la langue française*. Dentre as suas diversas

funções, designadas pela Carta da Língua Francesa, destacamos o dever de definir e de conduzir a política quebequense em matéria de oficialização linguística, de terminologia, assim como do processo de “francisation” da administração e das empresas. Essas estruturas participam do processo de gerenciamento linguístico, termo usado por Spolsky, que possuem, em diferentes níveis, o dever de assegurar a promoção da língua francesa no território.

Segundo Spolsky (2016, p. 36), a forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo. O *status* da língua francesa perante as demais línguas faladas no Canadá, a partir do número de falantes como língua oficial, de seu prestígio, do uso em diferentes domínios como escola, administração pública e justiça.

O Plano de Ação Governamental para línguas oficiais de 2018 a 2023

O novo plano de ação canadense teve seu embrião formado muito antes do ano de 2018, quando foram estabelecidos acordos entre as partes representantes das línguas oficiais e então apresentadas soluções para conflitos e incertezas herdadas das experiências de planos anteriores. Ao decidir ouvir as preocupações sociais, o governo veio a atuar para ajudar a encontrar uma solução no reforço da parceria entre francófonos e anglófonos, suas comunidades e suas organizações sociais. Era necessário investir novos fundos para a manutenção das línguas oficiais ao passo em que tudo precisava ser realizado de forma transparente e estritamente elaborado por parte do governo para promoção de decisões estratégicas baseadas em evidências.

Em 2003, o governo do Canadá introduziu o primeiro Plano de Ação para Línguas Oficiais, que lançou suas bases, investindo em educação e serviços governamentais em francês e em inglês.

Esses investimentos foram mantidos durante o percurso estratégico de 2003 até 2018, acarretando um total aproximado de US\$ 2,2 bilhões a cada cinco anos. Com isso, o governo pretende dar às comunidades as ferramentas de que precisam para aproveitar os programas existentes.

É importante mencionarmos que, ao longo dos últimos anos, o governo canadense vem lutando através desses investimentos por melhores condições aos falantes de suas comunidades. Dentre algumas, podemos mencionar a luta para restabelecer e modernizar o programa de contestação judiciária, o detalhamento do questionário para censo populacional⁴, a nomeação de juízes bilíngues para a Corte suprema, o acordo prioritário para imigração de francófonos ao Canadá, a revisão do regulamento que rege o acesso aos serviços federais nas duas línguas oficiais, o lançamento do aplicativo e de sites como o do *Corridor*⁵ patrimonial, cultural e turístico francófono, para estimular a descoberta de suas comunidades e, finalmente, o investimento em infraestrutura educativa e comunitária, em serviços oferecidos em francês nos três territórios canadenses e a oferta de empregos verdes⁶ para jovens que trabalham na segunda língua oficial.

Em 1971, francófonos que habitavam em comunidades minoritárias fora da província do Quebec representavam cerca de 6,1% da população. De acordo com o censo de 2016, esse percentual diminuiu para 3,8%, caindo menos de 4% pela primeira vez. O órgão *Statistique Canada* prevê que, se não houver ação governamental, a proporção chegará a 3% em 2036. Logo, na

⁴ Importante mencionarmos que esta pesquisa utiliza dados concretos do censo canadense de 2016, tendo os dados do novo censo de 2021 ainda indisponíveis no ano de elaboração da presente pesquisa.

⁵ Nova ferramenta virtual que permite planejar uma viagem em qualquer província ou território canadense apostando nos locais que oferecem a língua francesa. Disponível em: <https://corridorcanada.ca/>

⁶ *Emplois verts*. Os empregos verdes são empregos que contribuem para a preservação e restauração do meio ambiente, seja em setores tradicionais, como manufatura e construção, ou em novos setores verdes e emergentes, como energia renovável e eficiência energética. Tradução nossa.

medida em que há uma ação para preservação das comunidades francófonas minoritárias no país, também é estabelecido no pilar de reforço comunitário que a vitalidade das comunidades de língua inglesa dentro da província de Quebec também será promovida, especialmente os falantes que habitam fora da grande Montreal.

Nos últimos 150 anos, os canadenses se reuniram em vilas e cidades para formar organizações comunitárias para defender seus direitos. Eles lutaram pelo acesso à educação, instituições e serviços em sua língua oficial. Segundo dados oficiais do plano de ação, existem agora mais de 350 organizações comunitárias nacionais, provinciais, territoriais e locais que trabalham diretamente para fortalecer as comunidades minoritárias de línguas oficiais, promover o bilinguismo e ajudar as pessoas a aprender uma segunda língua. As redes incluem 130 organizações culturais, 24 grupos de jovens e 13 associações de pais. Existem também 20 redes comunitárias de saúde em inglês na província de Quebec e 16 redes francófonas em outras províncias e territórios, que trabalham com instituições de saúde e prestadores de serviços para melhorar o acesso aos serviços de saúde nas comunidades. Cada província e território também tem organizações que promovem o empreendedorismo e o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento econômico em comunidades minoritárias. Além disso, há quase 120 estações de rádio e jornais comunitários espalhados por todas as províncias e territórios e cerca de 100 centros comunitários e culturais em todo o país.

No que tange a comunidade anglófona da província do Quebec, sobretudo aqueles que habitam fora da grande região metropolitana de Montreal, alguns desafios se apresentam na manutenção da vitalidade comunitária. O plano determina, portanto, a criação de um novo secretariado para as relações com os anglo-quebequenses dentro da província do Quebec. Além disso, há o investimento em locais de reunião comunitários para falantes de inglês. Com isso, o governo pretende elaborar projetos de construção ligados às infraestruturas escolares e culturais das comunidades de língua oficial em situação minoritária. Este

financiamento governamental tem como intuito a construção de novos centros escolares, comunitários e culturais para renovar e modernizar a infraestrutura já existente, acrescentando espaços polivalentes aos centros comunitários. Haverá, portanto, mais razões para treinamentos profissionais em línguas oficiais, serviços de creche para os pais que trabalham em tempo integral, além de programas comunitários, shows e espetáculos em inglês e francês.

Como afirma Spolsky (2016), as práticas linguísticas são as verdadeiras políticas linguísticas. Da mesma forma em que os pais imigrantes ficam muitas vezes aborrecidos por seus filhos não saberem certas palavras em sua língua de herança, não percebendo que eles mesmos habitualmente as substituem por palavras emprestadas da nova língua, como diz o autor, os falantes precisam de organismos e de um local físico para reunir uma determinada comunidade de falantes. Um centro cultural, uma instituição, um local em que todos queiram ir para compartilhar, viver em inglês ou francês. E, de fato, muitas vezes é difícil de encontrar locais dessa natureza, dada a percepção de outro componente interligado: as crenças sobre a linguagem. Não é fácil reunir em um mesmo local francófonos e anglófonos diante de suas inúmeras diferenças, como por exemplo a escolha de uma determinada religião, o consumo de um determinado produto, a escolha da escola para seus filhos etc.

Podemos observar uma política linguística que vai ao encontro da defesa da língua francesa em situação minoritária no Canadá no contexto canadense atual. Ainda que seja reconhecida a importância da língua inglesa, o sonho da realização de conceber uma política francófona forte, com comunidades bilíngues dinâmicas no Quebec é fortemente defendida no plano de ação para se tornar algo real, sendo este bilinguismo um grande encorajador das trocas culturais e do reconhecimento do patrimônio linguístico francófono e anglófono no país.

Segundo o plano, a fundação do Canadá repousa sobre o princípio da dualidade linguística, estando este bilinguismo no centro da Confederação e testemunho do engajamento dos

canadenses de língua francesa e inglesa em trabalhar juntos, mesmo apesar de suas diferenças (CANADÁ, 2018). É por esta razão que o governo defende constantemente o encorajamento da aprendizagem de uma segunda língua, afinal, de acordo com o plano, é através da taxa elevada de bilinguismo da população que permitirá ao Canadá respeitar melhor o apoio para as comunidades de língua oficial em situação minoritária, além de enriquecer culturalmente e se tornar mais preparado para a competitividade econômica.

Como afirma Calvet (2007), seja para equipar as línguas, intervir no ambiente linguístico ou para legislar, o planejamento linguístico constitui *in vitro* uma espécie de réplica dos fenômenos produzidos continuamente *in vivo*, como já relatado até aqui. O Plano de ação governamental é um exemplo claro das medidas tomadas pelo gabinete do governo, em uma tentativa de proteção às comunidades anglófonas e francófonas em situação minoritária no âmbito nacional.

Considerações finais

O documento que estamos analisando nos permite confirmar que o Canadá pode ser considerado um exemplo de país gestor de políticas linguísticas, uma vez que orchestra um Plano destinado à manutenção e à preservação das línguas oficiais, sendo o governo um importante agente responsável pela proteção das comunidades de língua oficial em todo o país. Um dos pilares centrais do Plano de ação é a preservação das comunidades de língua oficial na medida em que o governo determina o aumento do financiamento de políticas públicas referentes à língua, a consolidação dos esforços elaborados no quadro de desenvolvimento econômico nacional, o suporte oferecido pelas mídias comunitárias locais e, ainda, investimentos na cultura, nos locais de encontro entre falantes das diferentes comunidades e, por fim, na educação e na melhoria do acesso das famílias ao ensino infantil.

De acordo com o Plano, o segundo pilar central se ocupa da garantia ao acesso aos serviços gerais pela população, seja em

francês ou em inglês, perpassando pelo acesso ao sistema judiciário, de saúde, com o aumento da rede anglófona de saúde no interior rural da província do Quebec e a melhoria do acesso aos programas de formação em saúde em língua francesa, de educação de qualidade e, ainda, serviços relativos às províncias e aos territórios canadenses, como a criação do Ministério das Relações Francófonas⁷, na província de Ontário.

O terceiro pilar do Plano trabalha sobre o bilinguismo inglês-francês em todo o território canadense. Há, conforme consta no documento, um reconhecimento do caráter bilíngue da capital canadense, que se esforça cada vez mais para manter o equilíbrio entre as duas línguas oficiais através da injeção de 16,5 milhões de dólares na criação de um aplicativo para aprendizagem de inglês e francês em amplitude nacional. A garantia da qualidade da língua é refletida em inúmeros investimentos estratégicos no recrutamento de professores de línguas oficiais, aumentando as possibilidades de trocas linguísticas e culturais, sobretudo entre os mais jovens.

Destacamos o alto nível de coleta e organização das plataformas governamentais no que tange o recenseamento canadense em inúmeros domínios distintos tais como língua, população, economia, entre outros. Criada pelo Ministério do *Patrimoine*, a agência de pesquisa *Statistique Canada*⁸ é de imensa importância para a elaboração dessa pesquisa. A agência zela para que os canadenses tenham acesso a informações importantes sobre a economia, a sociedade e o meio ambiente canadenses de que precisam para agir com eficácia como cidadãos e tomadores de decisão.

Por fim, é importante salientar que apesar dos diversos esforços políticos no âmbito nacional a respeito da manutenção e preservação das línguas oficiais, sendo um país oficialmente

⁷ Ministère des Affaires francophones. Tradução nossa.

⁸ Segundo o Parlamento canadense, *Statistique Canada*, também chamada de *StatCan*, é uma agência do governo federal canadense criada com o intuito de realizar a coleta e a compilação de estatísticas a respeito do Canadá e de seus habitantes.

bilíngue de acordo com o Plano de ação de 2018-2023, o país encontra dificuldades na classificação e representatividade das comunidades de línguas autóctones.

Referências

- CANADA. *STATCAN – Censo 2016*: Governo do Canadá. Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/lang/index-fra.cfm> Governo do Canadá, 2016.
- CANADA. *Plan d'action pour les langues officielles: Investir dans notre avenir 2018-2023*. Governo do Canadá. Canada, ON: Governo do Canadá, 2018.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COTTET, F. Canadá é eleito o segundo melhor país do mundo. *ImmiCanada*, 01 fev. 2018. Destaques. Disponível em: <https://www.immi-canada.com/canada-segundo-melhor-pais-do-mundo/#:~:text=O%20Canad%C3%A1%20foi%20eleito%2C%20pelo,vida%2C%20segundo%20o%20mesmo%20estudo>. Acesso em: 25 dez. 2020.
- DION, L. *Une identité incertaine*. Montréal: Boréale, 1995.
- DUMAS, G. *La politique linguistique québécoise*. In: *Séminaire international de Montréal sur l'éducation interculturelle et multiculturelle*, 1999, Montreal. *La politique linguistique québécoise*. Montreal: Univ. de Québec à Montréal, 1999, p. 65-78.
- FISHMAN, J. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico; problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 7-36.
- HAUGEN, E. *Language conflict and language planning: The case of modern Norwegian*. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

- ROCHER, G. Les dilemmes identitaires à l'origine de l'engendrement de la Charte de la Langue Française. *Revue d'aménagement linguistique*, p. 17-24, 2002. Disponível em : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenag>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- SEVERO, C. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, n. 57, v. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOUZA, M. M. M. F.; PEREIRA, T. C. A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. *Revista Matraga*, v. 23, n. 38, jan/jun. 2016, p. 168-184.
- SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. Para uma teoria de políticas linguísticas. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

Legislação e língua no contexto de refúgio

Ana Cristina Balestro¹

Introdução

O percurso em busca de proteção, por diversas vezes, esbarra em obstáculos oficiais, em dificuldades de ordem linguística e em preconceitos que afetam diretamente o acesso a direitos fundamentais dos imigrantes. Analisando o cenário de crescente busca por refúgio no Rio de Janeiro, a presente autora desenvolveu sua pesquisa de mestrado, propondo uma reflexão sobre as barreiras e o aparato linguístico com que se depara um solicitante de refúgio no estado do Rio de Janeiro.

O foco do debate proposto neste trabalho recai sobre a diáspora moderna que busca proteção em um novo território, um deslocamento que segue caminhos adversos: estima-se que 82,4 milhões de pessoas estão em situação de deslocamento forçado, das quais 20,7 milhões são refugiados e 4,1 milhões estão em busca de asilo².

O presente trabalho tem o intuito de contribuir para a discussão acerca do aparato jurídico no contexto refúgio no Rio de Janeiro. Uma reflexão que se faz importante tendo em vista a relação entre a gestão linguística e mudanças sociais:

Que a mudança social acompanha a gestão linguística não é surpreendente, visto que a gestão linguística, preocupada com o gerenciamento da mudança, é em si um exemplo de mudança social. Em um mundo estável de completo equilíbrio, onde cada dia é muito parecido com o anterior e o futuro, e onde todos os membros da sociedade estão satisfeitos com essa

¹ Doutoranda (CNPq) e Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, orientada pela Profa. Dra. Telma Pereira.

² Dados disponíveis na página virtual da agência das Nações Unidas para Refugiados. Disponível em: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

condição, a gestão linguística seria improvável. (COOPER, 1997, p.164, tradução nossa)³

Em consenso com a reflexão acima, este estudo apresenta uma observação acerca das mudanças de cunho jurídico no contexto de refúgio. A análise exposta a seguir é um desdobramento da pesquisa documental de mestrado da autora, sob a perspectiva teórica dos estudos em Política Linguística, com o objetivo de avaliar o ambiente legislativo vigente no contexto de migração de refúgio.

Políticas linguísticas e direitos linguísticos

Spolsky (2009), em sua busca por uma definição do que é o objeto de estudos da área de Políticas Linguísticas, sublinha a relação de dinamismo que se estabelece entre a língua e políticas linguísticas, em que qualquer modificação de uma parte terá efeitos na outra. Os estudos da área têm se desenvolvido cada vez mais observando essa relação, bem como considerando o cenário plurilíngue sob diferente perspectiva. Se, no surgimento dos estudos da área, essa heterogeneidade era tida como um desafio, no desenvolvimento dos estudos da área o plurilinguismo tem ganhado uma diferente posição. Especificamente, são visíveis os traços que a miscigenação confere ao quadro linguístico brasileiro desde a colonização, são diversas as línguas indígenas, as de matriz africanas e as de migração, resultando em um país rico. O resultado é um Brasil abundante em diferentes falares, a despeito do silenciamento da diversidade linguística e cultural incutido pelo imaginário monolíngue que ganhou força com a normatização da língua portuguesa nos meios educacionais e midiáticos.

³ That social change accompanies language planning is scarcely surprising, in as much as language planning, concerned with the management of change, is itself an instance of social change. In a stable world of complete equilibrium, where each day is much like the one before and the one to come, and where all members of society are satisfied with that condition, language planning would be unlikely. (COOPER, 1997, p.164)

Entender a língua como um direito significa preconizar a não discriminação linguística e a promoção da inclusão na sociedade de acolhimento, de maneira a abranger integração no meio trabalhista, no sistema de saúde, na educação, no conhecimento jurídico, entre outros. De acordo com Lagares (2018),

A reivindicação dos direitos linguísticos se baseia na importância atribuída à diversidade de línguas pela sua estreita relação com a diversidade cultural, com as suas diferentes formas de construir realidade e com todos os saberes tradicionais que lhe estão associados. (LAGARES, 2018, p. 149)

A situação de refúgio requer maior consideração quanto à diversidade linguística que a acompanha bem como às barreiras linguísticas enfrentadas localmente, uma vez que estas impedem o pleno acesso a direitos fundamentais. A área da Sociolinguística, com seu caráter interdisciplinar, vem a somar no debate sobre a questão dos direitos linguísticos:

Sem dúvida, a sociolinguística não pode diminuir o trabalho das ciências do direito e da jurisprudência, pode, porém, descrever em detalhe os processos sociais e culturais em torno das línguas para as quais estão em jogo os direitos linguísticos. (HAMEL, 2003, p.66)

Assim, torna-se coerente e imprescindível a união entre as áreas de linguística e do direito. Garantir o acesso linguístico significa, também, buscar a não violação dos direitos humanos, especialmente no que tange a grupos vulneráveis.

Panorama jurídico

Nesta seção do estudo é apresentado um panorama histórico da legislação brasileira referente ao contexto de imigração no Brasil, conforme disposto na dissertação da autora. A partir de uma pesquisa relacionada à temática, foram selecionadas normas jurídicas que têm relação ou impacto na recepção e no estabelecimento de imigrantes no país.

O volume de imigrantes durante a colonização do Brasil foi alto. Durante o regime militar brasileiro, no entanto, as regras quanto a estrangeiros e seus falares endureceram. Com o golpe militar, o país mudou sua atitude em relação a estrangeiros, promulgando o Decreto-Lei 941/69, que prezava pela segurança nacional e previa a expulsão de estrangeiros que agissem contrariamente. Em 1997, o Brasil adotou a Lei nº 9.474, incorporando proteção internacional de forma mais adequada a refugiados até que, por fim, em 2017, com a nova lei da imigração, a Lei nº 13.445, é ratificada a intenção de melhorar a recepção aos solicitantes de refúgio, um número que passou a ter expressividade nacional recentemente.

Para uma ilustração da legislação pertinente brasileira, está reproduzida, a seguir, o Quadro 1, com uma seleção jurídica dos marcos que têm relação com a imigração no Brasil, também ressaltando as políticas que impactam na solicitação de refúgio no Brasil.

Quadro 1. Marcos jurídicos relacionados ao refúgio no Brasil e no Rio de Janeiro

Data	Marco Jurídico	Legalidade	Importância
1934	Constituição Brasileira	Brasil	Primeira vez que a língua recebe tratamento constitucional no Brasil. Ensino no "idioma pátrio" em escolas particulares, "salvo o de línguas estrangeiras" (Constituição Federal 1934, Art. 150º)
1951	Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados	Internacional	Convenção regulatória do <i>status</i> legal dos refugiados que define e delimita os direitos básicos que cada Estado deve garantir. Uma das principais definições é a não expulsão e não devolução quando há risco de vida e liberdade. Entrou em vigor em 1954, sendo considerada a Carta Magna do instituto ao estabelecer, em
1960	Decreto 50.215	Brasil	Brasil é o primeiro país do Cone Sul a ratificar a Convenção de 1951.
1967	Protocolo de 1967	Internacional	Amplia o conceito de refugiado. É resultado da assembleia Geral das

			Nações Unidas em 1966. Promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados.
1972	Decreto 70.946	Brasil	Promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados.
1980	Lei 6.815 Estatuto do Estrangeiro	Brasil	Visava definir a situação política do migrante no país, com vistas, exclusivamente, aos interesses nacionais. Menciona que documentos oficiais deverão estar em língua portuguesa
1981	Lei nº 6.964/81 e Decreto nº 86.715	Brasil	Resposta à repercussão negativa do Estatuto do Estrangeiro. Concedia anistia a imigrantes em situação não documentada e possibilitava a sua atividade remunerada e a livre locomoção em território nacional
1988	Constituição Federal	Brasil	O Artigo 13 define a língua portuguesa como idioma oficial da República Federativa do Brasil e como língua do ensino fundamental Assegura o direito a comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal, 1988, art 13º)
1997	Lei 9.474 Lei de Refúgio brasileira	Brasil	Garante o acolhimento de qualquer estrangeiro que solicite refúgio, desde o momento que chegar ao Brasil reafirmando as definições estabelecidas na Convenção de 1951. Garante aos refugiados os mesmos direitos de qualquer estrangeiro. Brasil passou a ser o primeiro país do Cone Sul a sancionar uma lei nacional de refúgio. Não faz menção a idiomas, mas a serviço de intérprete. Art. 19. Além das declarações, prestadas se necessário com ajuda de intérprete, deverá o estrangeiro

			preencher a solicitação de reconhecimento como refugiado, a qual deverá conter identificação completa, qualificação profissional, grau de escolaridade do solicitante e membros do seu grupo familiar, bem como relato das circunstâncias e fatos que fundamentem o pedido de refugio, indicando os elementos de prova pertinentes.
2013	Cartilha para solicitantes de refúgio no Brasil	Brasil	Publicada em cinco idiomas: português, inglês, espanhol, francês e árabe. Menciona o direito a entrevista com o CONARE em um idioma que o solicitante compreenda e que, se necessário para tanto, garante o direito a um intérprete.
2014	Decreto no 44924	Estadual - RJ	O governo do estado do Rio de Janeiro aprova o Plano Estadual de Atenção aos Refugiados - PEAR/RJ, elaborado pelo Comitê Estadual Intersetorial de Políticas de Atenção aos Refugiados do Estado do Rio de Janeiro, abrangendo os itens de documentação, educação, emprego e renda, moradia, saúde e ambiente sociocultural e conscientização para a temática. No item educação, destacamos a preocupação com a revalidação de diplomas, a conscientização para a temática do refugio dentro da escola e na formação de educadores e a busca por garantir o acesso à educação por refugiados.
2015	Chamamento público	Brasil	O Ministério da Justiça/CONARE publica o chamamento público para Colaborador de Pesquisa Voluntário. Tem como requisito o conhecimento avançado em inglês, francês e/ou espanhol que devem

			ser comprovados mediante certificado de proficiência ou origem nativa de país falante da língua. Período de um ano, prorrogável por igual período.
2017	Lei no 13.445 Nova Lei de Migração	Brasil	O migrante tem garantia, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Institui o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido ao apátrida ou ao nacional de país que, entre outras possibilidades, se encontre em situação m situação de grave ou iminente instabilidade institucional de calamidade de grande proporção ou de desastre ambiental Não menciona serviços de interpretação, mas faz menção a idioma de fronteira. Capítulo X Art. 112. As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei
2017	Chamamento público n°2/2017	Brasil	O Ministério da Justiça e Segurança Pública e CONARE publicam edital de chamamento público para Colaborador de Pesquisa Voluntário, solicitando conhecimento avançado em francês.
2018	Chamamento público n°2/2018	Brasil	O Ministério da Justiça e Segurança Pública e CONARE publicam edital de chamamento público para 35 vagas de Colaborador de Pesquisa Voluntário, distribuídas

			da seguinte forma: cidade de Brasília: trinta (30) vagas, sendo quinze (15) para pessoas fluentes em francês, dez (10) para pessoas fluentes em inglês, e cinco (5) para pessoas fluentes em espanhol cidade de São Paulo: cinco (5) vagas, sendo preferencialmente para pessoas fluentes em francês ou árabe.
2018	Lei nº 8020	Estadual – RJ	Isenta os refugiados de pagamento de taxas de revalidação de diplomas de graduação, mestrado e doutorado no Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Balestro (2019, p. 51-53).

A legislação que embasa o trâmite de solicitação de refúgio passou a ser desenhada a partir da Convenção das Nações Unidas de 1951, ratificada pelo Brasil em 1960. A Convenção definiu os motivos para que um migrante seja oficialmente considerado um refugiado. O documento, no entanto, abrangia apenas os eventos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, englobando a migração na Europa pós-Segunda Guerra Mundial. Porém, com os demais fluxos migratórios, fez-se necessário um novo Protocolo, que não restringia datas ou limite geográfico específicos na definição de refúgio.

O Portal Consular⁴ do Ministério das Relações Exteriores ratifica a lei brasileira e reconhece como refugiado:

[...] todo indivíduo que sai do seu país de origem devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas imputadas, ou devido a uma situação de grave e generalizada violação de direitos humanos no seu país de origem. Considera-se que uma pessoa é perseguida quando seus direitos humanos tenham sido gravemente violados ou estão em risco de sê-lo. Isso pode acontecer, por exemplo, quando a vida, liberdade ou integridade física da

⁴ Ministério das Relações Exteriores. Disponível em <http://antigoportalconsular.itamaraty.gov.br/refugio-no-brasil>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

pessoa corria sério risco no seu país. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES⁵)

O *status* de refugiado assegura proteção e é considerado um direito internacional. Assim que a solicitação de proteção é registrada junto à Polícia Federal, é emitido um protocolo (Decreto nº 9.277/2018) e o solicitante recebe gratuitamente o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (RNM). O Conare avalia as cláusulas de inclusão e de exclusão: as primeiras se referem aos requisitos para que seja concedido o *status* de refugiado, isto é, que seja admitido como verdadeiro o fundado temor previsto na Convenção (Estatuto do Refugiado, Lei 9.474/1997). Após os trâmites previstos por lei, caso seja reconhecida a existência de fundado temor em retornar ao seu país por ameaças a partir dos motivos descritos na Convenção de 51 e assim reconhecida a condição de refugiado, acontece a aprovação do pedido de refúgio, concedida pelo Conare.

Conhecida como Estatuto do Estrangeiro, a Lei nº 6.815/80 foi promulgada em 1980, em meio à ditadura militar, pelo presidente General João Batista Figueiredo. Ela definia a situação jurídica dos migrantes no país, que então eram referidos pelo termo “estrangeiro”. Em seu texto, aqueles que não eram nacionais encontravam principalmente suas restrições e deveres, em consonância com o período que priorizava o interesse e a segurança nacional.

O Brasil passou por muitos debates antes da aprovação da atual Lei nº 13.445, com diferentes propostas submetidas e analisadas até que, em 2017, foi promulgada e ficou conhecida como a nova lei da imigração. Ao longo da tramitação do projeto de lei, foram realizadas audiências públicas e ouvidos diferentes atores desse contexto, dentre os quais se destaca a forte presença da Sociedade Civil, que vislumbrava e defendia a melhora que um novo projeto poderia oferecer em relação à lei de 1980. A aprovação

⁵ Retirado do site do Ministério das Relações Exteriores. Disponível em <http://antigoportalconsular.itamaraty.gov.br/refugio-no-brasil>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

e as definições dispostas na nova lei demonstram e reforçam a importância do trabalho integrado entre entes do Estado e da Sociedade Civil, uma vez que representantes desta última atuaram ativamente com propostas e pressão para a aprovação da lei.

Considerações Finais

A relação entre direito e língua de imigrantes tem impacto também na sociedade como um todo, uma vez que pode acarretar o aumento de desigualdades sociais, sendo necessária “[...] a inclusão da população migrante e refugiada nas políticas públicas pensadas em uma perspectiva integral e transversal favorece a integração e a prevenção de violações de direitos”. (LUSSI, 2015, p. 136). Os direitos linguísticos estão intimamente vinculados ao acesso a direitos fundamentais e a direitos coletivos.

É importante perceber que a legislação vem passando por mudanças que afetam diretamente o dia a dia dos que buscam refúgio no Brasil, uma parcela populacional ainda numericamente menos expressiva, se comparada com a situação em alguns países da Europa ou da África, mas que busca exercer seus direitos básicos. Constatou-se que a legislação brasileira tem se adaptado à situação de aumento do fluxo migratório internacional, porém a figuração desse tema se mostra cada vez mais necessária na agenda pública de debates.

O presente trabalho visou colaborar de maneira relevante para a área de Política Linguística, uma vez que, frente à crescente notoriedade da temática, a perspectiva tem extrema pertinência atualmente. Sua importância também se dá por apontar o impacto das políticas linguísticas no exercício da cidadania dos refugiados, contribuindo para a reflexão e conscientização sobre discriminação e integração social neste contexto.

Referências

BALESTRO, A. C. *Acolhimento Linguístico no Rio De Janeiro: Uma Odisseia*, 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 dez. 2018.

_____. Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. Promulga a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de janeiro de 1961, retificado em 11 fev. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50215.htm. Acesso em 13 out. 2018.

_____. Decreto nº 70.946, de 7 de agosto de 1972. Promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D70946.htm. Acesso em 15 out. 2018.

_____. Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981. Regulamenta a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D86715.htm. Acesso em 15 out. 2018.

_____. Decreto nº 44.924, de 22 de agosto de 2014. Aprova o plano estadual de políticas de atenção aos refugiados do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em <https://www.refworld.org/docid/54eaead56.html>. Acesso em 23 mar. 2019.

_____. Decreto nº 9.199, de em 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, Página 1. Publicado em 21 de novembro de 2017. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9199->

20-novembro-2017-785772-publicacaooriginal-154263-pe.html.

Acesso em 15 out. 2018.

_____. Decreto nº 9.277, de 5 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a identificação do solicitante de refúgio e sobre o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9277.htm. Acesso em 23 set. 2019.

_____. Decreto nº 9.662, de 1º de janeiro de 2018. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Justiça e Segurança Pública, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9662.htm. Acesso em 22 set. 2018.

_____. Lei nº 1.060, de 5 de fevereiro de 1950. Estabelece normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados.. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11060.htm. Acesso em 12 mar. 2019.

_____. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica dos estrangeiros no Brasil e institui o Conselho Nacional de Imigração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 de agosto de 1980, Seção 1, p. 16534. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm. Acesso em 18 dez. 2018.

_____. Lei federal nº 6.964, de 09 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que “define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1981. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6964.htm. Acesso em 15 dez. 2018.

_____. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 15 dez. 2018.

_____. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de maio de 2017, Seção 1, Página 1. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em 22 mar. 2019.

_____. Lei nº 8020, de 29 de junho de 2018. Isenta de pagamento de taxas de revalidação de diplomas de graduação, mestrado e doutorado para os refugiados no Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-8020-2018-rj_363200.html. Acesso em 03 fev. 2019.

_____. Regimento interno do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 de novembro de 1998, seção 1, p. 1-2. Disponível em <https://www.refworld.org/pdfid/54e742a04.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

_____. Resolução Normativa nº 97, de 12 jan. 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6,815, de 19 ago. 1980, a nacionais do Haiti. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2012, Seção I, p. 59. Disponível em <http://trabalho.gov.br/mais-informacoes/cni/2016-02-16-20-30-45/item/2719-resolucao-normativa-n-97-de-12-de-janeiro-de-2011>. Acesso em 18 mar. 2019.

_____. Resolução Normativa nº 102, de 26 de abril de 2013. Altera o art. 2º da Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abril de 2013, Seção 1, n. 81, p. 96-97. Disponível em <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=253792>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. *Constituição* (1934). Brasília: Planalto do Governo. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 17 mar. 2019.

COOPER, R. L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press. Coulmas, 1997.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

LAGARES, X. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editoria, 2018.

LUSSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. v. 26, n. 2, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00136.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

OLIVEIRA, G. M. de; SILVA, J. I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?. *Gragoatá: Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói*, v.22, n. 42, p. 131-153, jan./abr, 2017. Disponível em <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>. Acesso em 21 nov. 2021.

SILVA, J. I. da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201711347.pdf>. Acesso em 05 dez. 2021.

SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

O *fos scolaire* para a rede pública de ensino: algumas reflexões à luz do letramento crítico

Briza Trubat

Júlia Garcia Santos

Karen Alvarenga Gomes Costa

Pamella Caroline dos Santos Chaves Cardoso

Joice Armani Galli¹

Introdução

O presente projeto surgiu do debate acerca da inserção profissional de futuras professoras de francês na rede pública de ensino. Como muitas variantes contribuem para tal discussão, com vistas a elaborar um projeto de iniciação à docência que fosse contemplado com bolsas do Programa de Licenciaturas da Divisão de Prática Docente da UFF, o grupo reuniu-se desde abril de 2021 para selecionar a temática do projeto. Desses encontros, nasceu a pergunta relativa aos materiais didáticos (MD) pelas implicações didáticas e pedagógicas que representam para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE).

O projeto é igualmente resultado de uma sequência de trabalhos em torno do Francês enquanto Língua Estrangeira (FLE) desenvolvidos nesta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES),

¹ O referido texto corresponde ao projeto de pesquisa desenvolvido com bolsa de iniciação à docência, promovido pela Divisão de Prática Docente - DPD/Programa de Licenciaturas da UFF, cujo objetivo maior é sensibilizar estudantes de graduação à pesquisa. O presente projeto envolveu assim quatro graduandas em Letras-Francês do V Semestre e se insere em uma das linhas do grupo de pesquisa LENUFFLE (LEtramento 'NUmérique' da Fluminense para o FLE), <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/467257>. Tal laboratório articula trabalhos acerca da língua e da literatura francesas em sua expressão atual através do espaço privilegiado do 'numérique'/digital, fomentando pesquisa e formação nessas áreas.

perspectivando o francês enquanto política pública linguística. Em 2019, foi realizada pesquisa quanto à representação do francês tanto na comunidade acadêmica, quanto na rede municipal de ensino de Niterói (GALLI et al, 2021). Os resultados apontaram a importância de estudar línguas sob a perspectiva emancipatória do letramento crítico e a relevância em discutir o francês sob a perspectiva do *FOS Scolaire* (BEAUGRAND, 2019). A segunda investigação, realizada com verba PIBIC, aconteceu em 2020 e mapeou os projetos de francês do Instituto de Letras nos últimos dez anos e sua relação com a Educação Básica (EB), em particular junto à Fundação Municipal de Educação – FME, de Niterói (CODEÇO; GALLI, 2021). Em 2021 teve início o projeto de pesquisa, igualmente PIBIC e fomentado pelo CNPq, que busca verificar as relações dialógicas na formação cidadã ao articular a perspectiva do Letramento em Línguas (CAMELO; GALLI, 2019) e o *FOS – Français sur Objectif Spécifique*, essa vertente contemporânea do FLE, conforme preconizam Mangiante e Parpette (2004). Tal mosaico de trabalhos apontou algumas direções a serem tomadas, dentre elas a discussão e a elaboração de MD em sintonia com a mencionada comunidade escolar.

Considerando que as Ciências Humanas e mais particularmente a Educação e as Letras/Línguas têm sofrido ataques e retrocessos nos últimos tempos, pensamos ser importante desenvolver a pesquisa envolvendo os processos de ensino e aprendizado das licenciaturas. Além de políticas linguísticas e escola, temas afins como representação, alteridade e competência intercultural (CI), perspectivadas sob um conceito mais abrangente, conforme postula a francofonia (CALVET, 2008) são noções presentes neste projeto, cujo objeto diz respeito a problematizar a elaboração de MD, considerando seu contexto de produção e execução. Por isso foi de fundamental importância dispor do estudo da quinta e decisiva competência para o *FOS*, qual seja: a CI (GALLI; PINHEIRO-MARIZ, 2021), uma vez que ao ativar um importante ponto de inflexão na produção de MD, a CI desconstrói paradigmas e rompe com um mercado editorial de língua estrangeira, produzido

para públicos diversos. Tal perspectiva decolonial para os estudos de línguas permitiu que o grupo de trabalho refletisse sobre sua formação docente, contribuindo para os avanços no ensino superior no Brasil, em particular para o curso de Letras-Francês. Sendo assim, além de se oportunizar a criação desse grupo de trabalho, voltado ao contexto real e local de ensino público, a vertente didática do FLE, qual seja o *FOS Scolaire*, associada ao Letramento em Línguas, ganhou uma nova dimensão, ampliando expectativas e inovando o *savoir-faire* do francês para estudantes de francês (ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016).

O projeto de iniciação à docência tinha por objetivo geral a discussão e a elaboração de MD à luz do quadro teórico-metodológico apresentado e em consonância à referida modalidade do francês, através de “fiches pédagogiques” para os Anos Iniciais – AI do Ensino Fundamental – EF das escolas públicas da rede municipal de Niterói. Como objetivos específicos vislumbrava estudar literatura relativa a letramentos, representação e políticas linguísticas; abordar a interculturalidade através da CI (GALLI, 2017c); discutir os preceitos que fundamentam o FOS; entender as particularidades do *FOS Scolaire*; conhecer o projeto político pedagógico (PPP) da FME; relacionar as referidas áreas teóricas à documentação pedagógica que legisla sobre os AI/EF; determinar os aspectos didático-pedagógicos que justificam a elaboração do MD para o referido segmento da EB; elaborar as “fiches pédagogiques” contemplando as 5 competências do estudo; desenvolver todas as “démarches” de uma ficha pedagógica, nível A1; recorrer às TICE dentro das possibilidades do contexto educacional; produzir MD com consciência crítica e de forma autônoma; propor uma primeira versão *Dossier FOS Scolaire UFF/RJ/Brésil* e avaliar a produção desses MD.

Por fim, tendo em vista que o perfil da modalidade *FOS* oportuniza um novo campo de intervenção didática, ancorada na relação universidade e sociedade, é que se deu a realização do presente projeto. Considerando esse novo campo de intervenção

para as Ciências da Linguagem, consideramos importante apresentar uma seção destinada a discorrer sobre a fundamentação do projeto.

Pressupostos teórico-metodológicos

Advindo da convergência de áreas como a Glotopolítica e a Linguística Aplicada (LA), em especial a perspectiva de pesquisa qualitativa (CELANI, 2005), vislumbrando-se aí o Letramento em LE/Lad (Línguas Adicionais) (GALLI, 2014), além do FOS (RICHER, 2008), de base teórica francesa, foram realizadas leituras e fichamentos de obras nucleares para o mergulho neste universo de estudo. Cabe ressaltar que sendo concebido enquanto pesquisa de iniciação à docência, que dialoga efetivamente com a escola pública (ROCHEBOIS, 2014), consideramos de expressiva importância trabalhar a partir desse aporte teórico.

Nesse sentido, não há como abordar elaboração de MD sem discorrer sobre formação e prática docente e sobre o que está subjacente aos propósitos do que seja ensinar e aprender línguas no espaço público. Razão pela qual a universidade deve estar atenta às mudanças que ocorrem no seu entorno. Dada sua função reflexiva e responsiva, deve também ser propositiva na medida em que oportuniza formações inovadoras, que permitam a melhor preparação de futuros profissionais para atuarem de forma criativa e transformadora, rompendo com o que é meramente ditado pelo mercado. O Letramento em Línguas é um movimento que nasce da expressão das minorias linguísticas, para enfrentar a exclusão escolar e o conservadorismo de classes. Ele desafia a mudar a maneira fundamentalmente incrustada na cultura brasileira de pensar línguas. Por considerar o sujeito situado historicamente, seu papel social e o processo político no qual se insere, aborda questões relativas à linguagem de forma crítica e propositiva.

Acrescente-se o contexto da Covid-19, que tornou flagrante a necessidade quanto ao uso das TICE. Ainda que as escolas da Fundação tenham restrições quanto ao acesso a esse tipo de recurso

por falhas no sistema educacional e por lacunas históricas na má distribuição de renda, responsável por gerar extrema desigualdade social em nosso país, acreditamos ser possível redimensionar este suporte a fim de atender tal público.

O projeto aconteceu em formato remoto, por meio das reuniões semanais do grupo de trabalho numa perspectiva colaborativa, além de ter contado com encontros junto à equipe pedagógica da FME. A confecção do MD contemplou as respectivas quatro competências linguísticas, ou seja, escuta, fala, leitura e expressão escrita que foram vislumbradas nessas “fiches pédagogiques”, bem como a CI, esta que é responsável por operar como uma liga entre as identidades apresentadas no estudo das LE (GALLI, 2017a). Ao produzirmos conhecimento por meio da elaboração desses MD, não adotamos materiais prontos, vindos de fora, mas propomos a concepção de materiais em consonância direta com as necessidades locais.

Nesse sentido, o *FOS* estabelece-se sobre cinco pilares de base: demanda de formação; análise das necessidades; coleta de dados; análise dos dados e elaboração didática, conferindo seu referencial metodológico. Essa vertente de um francês menos generalista tem ganhado espaço no mundo (CARRAS, 2017), sobretudo, devido à intensificação dos intercâmbios científicos na última década, bem como devido aos fenômenos de globalização e aos demais relacionados à revolução pós-cultural, descentrando o sujeito e o conhecimento antes mais tradicional e verticalizado.

Cabe ressaltar que para Mangiante e Parpette (2004) *FOS* é grafado no singular, pois corresponde a uma metodologia de construção destinada a responder a necessidades precisas, tendo em conta um uso do francês para um público determinado. O *FOS Scolaire* não é apenas, portanto, a aplicação de um projeto, mas a elaboração de um sistema integrado à política didática e pedagógica de um programa de educação.

O desenho metodológico desta pesquisa de base documental foi sustentado na construção do trabalho coletivo e, ao partir dos resultados de pesquisas anteriores, propôs a produção inicial de

materiais, articulando teoria e prática de LE. Os resultados previstos foram atingidos na medida em que o grupo participou da XXVIII MID, apresentando o trabalho, bem como participou do XII SAPPIL, em ambas as ocasiões promoveu o debate acerca da decolonização das línguas (GALLI, 2008), em especial no que tange ao uso de MD. O grupo finalizou o projeto com oito ‘fiches pédagogiques’, destinadas tanto aos professores quanto aos alunos de AI/EF/EB, com vistas a compor a organização inicial do *Dossier FOS Scolaire UFF/RJ/Brésil*, prevista como primeira etapa dessa documentação. Por fim, entendemos que o projeto teve também por resultado potencializar e expandir o debate em torno dessa LE enquanto política linguística, já que envolveu planejamento e ação para formação discente, conforme os pressupostos da Glotopolítica (LAGARES, 2018), em que todos os atores sociais são igualmente entendidos como atores políticos.

Nas seções a seguir, destacamos a pertinência de algumas leituras para a realização prática do projeto, seguido do processo propriamente dito de elaboração das “fiches pédagogiques” e sua articulação com os objetivos previstos e alcançados, para finalizar com o relato da experiência enquanto formadora de jovens pesquisadores e futuros professores de FLE.

Alguns dos aportes teóricos fundamentais do projeto

Depois do grupo ter estudado todo o quadro teórico-metodológico base da pesquisa, nos meses que antecederam o projeto propriamente dito, destacamos a pertinência de algumas leituras que foram cruciais para colocar o projeto em prática. Uma das referências foi o capítulo acerca do Letramento em Línguas (GALLI, 2020), em que são levantadas questões como a diacronia no mundo das línguas, no qual não é possível tratar a ciência das LE como um estudo sem repercussões sociais. A partir da adaptação do referencial teórico de Magda Soares (2001) e Brian Street (2014), o Letramento em Línguas não diz respeito apenas à leitura e escrita, mas do mesmo modo importam a oralidade e a escuta, além da

construção do conhecimento linguístico e cultural que implicam o âmbito histórico, político e social. Galli (op. cit.) afirma que o Letramento vai além da língua enquanto estrutura, ele se encontra num conceito mais amplo enquanto sistema de interação. Desse modo, o Letramento em Línguas considera os aspectos políticos e sociais que condicionam sua aprendizagem. Da mesma forma, salienta-se a relevância das demais línguas, que não somente o inglês presente na BNCC (2018)². O desempenho que as LE possuem na sociedade é fundamental para que haja o avanço político de quaisquer classes sociais, considerando que o Letramento em Línguas proporciona a construção do conhecimento da linguagem e integram metodologia e política linguística.

Nosso projeto dialoga com a tese que aborda a transposição didática do FOS para o contexto escolar (BEAUGRAND, 2019), focalizando a língua de ensino-aprendizagem em diferentes disciplinas e possui como base não somente o FLS (*Français Langue Seconde*), mas também FLScO (*Français Langue de Scolarisation*). O contexto em que é possível observar a aplicação do FLScO é específico para os EANA (*Élève Allophone Nouvellement Arrivé*) com o objetivo de explorar a capacidade desses alunos de agir e interagir, a partir das situações em ambiente escolar, no âmbito da escrita ou oral. Além disso, os aspectos linguísticos culturais também são levados em consideração, a fim de que o aluno possa desenvolver a competência da oralidade dentro e fora da escola e possa interagir melhor utilizando a língua francesa. Beaugrand (op. cit.) se apoia na metodologia do FOS para elaborar conteúdos de formação em FLScO. O maior foco da tese são o FOS e os passos elaborados no contexto profissional de professores, a partir de uma análise diacrônica da metodologia. Nesse sentido, a análise em questão, agora parte da perspectiva de qual metodologia é capaz de se adaptar à necessidade dos alunos para uma melhor aprendizagem do FLE. Ainda de acordo com a referida tese, o FOS,

² Sobre o referido assunto, sugerimos a leitura de Daher e Medeiros (2018), conforme referência completa ao final deste capítulo.

neste contexto, pode auxiliar na sua jornada de adaptação linguística e cultural nesse país (sem anular a de seu país de origem). A proposta da tese é que, através da aplicação metodológica, esse aluno tenha mais resultados (escolar, acadêmico, profissional etc.). Nessa mesma perspectiva, Galli (2017a) discorre em seu artigo a respeito do projeto FOS/FOU/BRAFITEC, que o intercâmbio não é, exclusivamente, realizado em solo estrangeiro, mas também no seu próprio país, através do trabalho cultural quando do retorno ao país de origem no caso da mobilidade acadêmica, daí a pertinência em evocar a quinta competência, a CI, já apresentada anteriormente. A autora ainda afirma que a língua é entendida como uma prática social, a partir disso é que o *FOS* e o *FOU* se inscrevem na abordagem do Letramento em Línguas. Neste ponto, em seu artigo sobre LE, consciência política e social, a autora acrescenta que, não apenas a fim de aplicar teorias, a pesquisa objetiva influenciar os aprendentes (enquanto sujeitos em um mundo plural), através do ensino e aprendizagem do francês, como língua e cultura inserida na contemporaneidade (GALLI, 2017b).

A produção e o processo criativo das “fiches pédagogiques”

Após uma análise sobre o ensino de FLE no Brasil, das escolas e da carência de MD destinados à cultura francófona, o projeto buscou alternativas por meio da criação de “fiches pédagogiques”. Esses documentos, confeccionados sob a necessidade de um conteúdo didático em consonância com a realidade local, apresentam propostas para a propagação do ensino de língua francesa, que, muitas vezes, é escasso e gera complicações aos professores, em particular aos dos AI da EB, os quais não contam muitas vezes com o auxílio de recursos digitais, tampouco formação específica no caso dos alunos oriundos das Letras. Dessa forma, o projeto surge com a importância de suprir uma parte do ensino do FLE e propõe atividades que inspiram o professor nas

suas aulas, articulando a perspectiva crítica do Letramento (BUNZEN, 2019) ao pioneirismo do *FOS en milieu scolaire*.

Junto aos objetivos do trabalho, já apresentados anteriormente, as “fiches” aparecem como planos de aula a partir de temas, divididos em turmas (idades e anos correspondentes ao EF da EB). Concebido em seus desdobramentos, ou seja, com a perspectiva do aluno e do professor, as “fiches apprenant” e “fiches enseignant” dialogam em sua concepção e execução. Assim, são criados dois planos diferentes: um mais prático, que é levado ao aluno, composto por exercícios, tarefas e propostas para a sala de aula; e um mais teórico, direcionado ao professor, contendo estratégias, objetivos e métodos de ensino, além de explicar minuciosamente todas as atividades e o porquê delas. Ainda dentro das “fiches” e suas divisões, temos uma temática escolhida, por exemplo, usamos *Les Couleurs*, enquanto na outra o tema relativo à *La Famille*. Dessa forma, como já foi comentado, além dessas articulações entre teoria, prática e tema, temos a divisão de idade/turma, ou seja, a primeira é feita para o 1º ano e a segunda para o 5º ano, para os segmentos de ensino já mencionados, havendo uma progressão interativa e cultural.

Após estudo, análise e agrupamento de materiais e discussões sobre o ensino da língua francesa, o grupo idealizou basear essas “fiches” propondo o que já havia sido mencionado: temas, idade, tipos de exercício, tipo de turma etc., daí todo o processo criativo foi baseado nas teorias abordadas durante o projeto, totalizando mais de um encontro semanal, por vezes, leitura e pesquisa sobre a didática de LE, em especial do francês. Da mesma forma que foram feitos estudos em grupo, as “fiches” também foram produzidas por todas, como um grande processo em que as integrantes contribuíram igualmente. Assim, as “fiches pédagogiques” foram baseadas em exercícios e práticas discutidas em nossos encontros, com base no referencial teórico do projeto, auxiliando em cada ponto visto e trabalhado.

A experiência de produzir MD

Durante o contexto da pandemia, em que foi necessário passar as atividades presenciais para o modelo remoto por causa do distanciamento social, a participação nesse grupo de pesquisa foi de muita importância para manter a dinâmica universitária de troca de experiências, pesquisa e produção na rotina das integrantes do grupo. O contato semanal com a orientadora trouxe mais proximidade com a universidade e com as reflexões relativas ao *modus operandi* do que seja produzir pesquisa na graduação.

Pudemos participar de seminários, de cursos, palestras sobre a educação com professores de línguas atuantes da escola pública de diversas regiões do Rio de Janeiro, além de uma formação sobre FOS com o Consulado da Bélgica. Todas essas ações nos aproximaram da realidade profissional que se desenha para nosso futuro. Fomos agentes ativas desse processo desde a concepção de nosso projeto no início de 2021.

O processo de pesquisa e seleção de temas e base teórica para produção de MD é um processo que pode ser usado em outros âmbitos na área acadêmica. Podemos aplicar o aprendizado que obtivemos ao longo da produção das fichas em outras matérias e outros assuntos, como, por exemplo, a produção de resenhas críticas para o fichamento da leitura de textos que precisamos estudar ao longo da jornada acadêmica.

Aprendemos outras maneiras de nos organizar para usar melhor o tempo, ter controle das nossas tarefas e demandas, e balancear as atividades do projeto com outras responsabilidades. Contamos com um cronograma organizado a partir de três grandes etapas, cada uma com o planejamento trimestral e sua respectiva ata, para prever os encaminhamentos da semana seguinte. Tal organização se concretizou na formulação das “fiches”. Pensamos, assim em disponibilizar a título de ilustração a ficha pedagógica referente às cores.

Figura 1. “fiches pédagogiques” (1)

Universidade Federal Fluminense – UFF/Instituto de Letras – IL Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – GLE/Setor de Língua Francesa Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem–PosLing Projeto de Iniciação à Docência/Joice Armani Galli <u>LENUFFLE</u> Programa Licenciaturas 2021 Francês/UFF: discutindo e elaborando materiais didáticos de <i>FOS Scolaire</i> para a rede pública de Niterói Fiche Apprenant BONJOUR! Ma couleur préférée c'est... Date du cours: (_ / _ / _) - Thème: Les couleurs - Niveau: A1 - Public: 1^{er} ano do Ensino Fundamental I (6-7 ans) - Anos Iniciais - AI - Pré-requis: Aucune/Rien - Durée indicative: 50 minutes	Universidade Federal Fluminense – UFF/Instituto de Letras – IL Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – GLE/Setor de Língua Francesa Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem–PosLing Projeto de Iniciação à Docência/Joice Armani Galli <u>LENUFFLE</u> Programa Licenciaturas 2021 Francês/UFF: discutindo e elaborando materiais didáticos de <i>FOS Scolaire</i> para a rede pública de Niterói Fiche Enseignant BONJOUR! Ma couleur préférée, c'est... <u>GUIDE PÉDAGOGIQUE DES 4 FICHES</u> Date du cours 1: (_ / _ / _) Date du cours 2: (_ / _ / _) Date du cours 3: (_ / _ / _) Date du cours 4: (_ / _ / _) - Thème: Sensibilisation aux compliments/salutations et introduction aux couleurs - Niveau: A1 - Public: 1^{er} ano do Ensino Fundamental I (6-7 ans) - Anos Iniciais - AI - Pré-requis: Aucune/Rien - Durée prévue: 50 minutes
--	---

Fonte: As autoras

Figura 2. “fiches pédagogiques” (2)

Séance moment de classe: Peindre les images avec les couleurs sur le côté: JAUNE MARROM VERT ROUGE BLEU ORANGE BLANC NOIR ROSE 	Connecter les couleurs avec ses notes:  ORANGE BLANC BLEU VERT MARROM NOIR VIOLET ROSE JAUNE
---	---

Fonte: As autoras

Conclusão

A materialização das “fiches” atenderam ao objetivo maior de propor uma primeira versão de *Dossier*. Concluimos o projeto entendendo que durante toda a elaboração das “fiches pedagógicas” tivemos em mente os pilares do *FOS Scolaire*, assim

como os preceitos do Letramento em LE e as cinco competências do processo de ensino-aprendizado de línguas.

Hoje, próximas à conclusão desse projeto, fazemos a análise final das cinco *fiches* que compõem o primeiro módulo desenvolvido com o tema *Les couleurs*. Cada dossiê é constituído por quatro *fiches apprenant* e uma respectiva *fiche enseignant*, totalizando cinco documentos de consulta. Optamos por elaborar apenas uma ficha para o professor que abrangesse orientações de aula para as quatro fichas de alunos. Após meses de preparação, elaboração, consulta e análise, temos a segurança em afirmar que adquirimos não só experiência no FLE, mas também em trabalho em equipe, pensamento crítico, o começo de um pensar docente e motivação para a continuidade em projetos futuros, onde colocaremos em prática o material preparado.

Como dito ao longo deste capítulo, o projeto foi pensado diante do cenário previsto desde o princípio e em conformidade às bases teórico-metodológicas. Nossa proposta não é impor sua idealização nas escolas públicas, mas sim apresentar “les fiches” como alternativa à continuidade e expansão do francês na EB.

Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H. P. C. (org.) *Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. Série ENJEU, v. 4. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BEAUGRAND, C. *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire*. Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège. 2019, 475 f. Thèse. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2019.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização – mABAlf*. Belo Horizonte, v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul.-dez. 2019.

CALVET, L-J. Ma francophonie: entre le local et le global. Faire vivre les identités francophones. *Synergies Monde*, n. 5, p. 31-49, 2008.

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. In: *Revista Investigações*. Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740>.

CARRAS, C. *et al.* *Le français sur objectif spécifique et la classe de langue*. Paris: Cle International, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 8, p. 101-122, 2005. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/198/165>.

CODEÇO, Y.; GALLI, J. A. Expressão da língua francesa no ensino público de Niterói: um olhar sobre a diversidade linguística em terras fluminenses. *Revista PIBIC Linguística, Letras e Artes*, Niterói, UFF, p. 63-65, 2021. Disponível em: <http://revistapibic.uff.br/wp-content/uploads/sites/343/2022/01/LLA-2021.pdf>.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2005.

DAHER, D. C.; MEDEIROS, V. G. de. (orgs.). *Cadernos de Letras*. Dossiê: Análise do discurso: estudos sobre políticas e práticas no cenário da Educação pública brasileira. Niterói, Instituto de Letras / UFF, v. 28, n. 57, p. 496, 2º sem. 2018.

GALLI, J. A.; MARIZ-PINHEIRO, J. A escola sem muros: uma escola de *reliance*. Paris: Edições L'Harmattan, 2021. Disponível em: https://editora.ufcg.edu.br/component/booklibrary/2021/view_bl/68/publicacoes-2021/108/a-escola-sem-muros-uma-escola-da-reliance.html?Itemid=2021. Acesso em: 25 abr. 2021.

GALLI, J. A. *et al.* A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Revista Leitura: UFAL*, n. 68, p. 207-222, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11872/8390>

GALLI, J. A. Política linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: *Discursos de resistência: literatura, cultura e política*. GRIGOLETTO, E. *et al.* (orgs.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 79-99. Disponível em: https://issuu.com/neplev/docs/discursos_de_resistencia?fbclid=IwAR2bfgtlKzJ8YwazgSna-gTZ5qPFNa-hLzPSoDmLP3MEIWkf6eB_e7GYSEo.

_____. La notion d’interculturel et l’enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil: représentations et réalités du français. In: ZANINI, M. (coord.) *Synergies Brésil – Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs*, n. 12, p. 81-102, GERFLINT, 2017c.

_____. Línguas estrangeiras: formação e pesquisa nas Letras, consciência política e social. In: *GELNE 40 ANOS: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017b, p. 231-252. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/241740/34168>

_____. Le projet FOS/FOU/BRAFITEC dans le Programme FSF et quelques réflexions pour la formation des futurs enseignants de FLE au Brésil. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 1, p. 38-57, 2017a. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/791>.

_____. In: ROCHEBOIS, C. B. O despertar para a diversidade cultural: ensino de língua francesa a crianças em contextos variados. *Fólio: Revista de Letras – Vertentes e Interfaces I: estudos linguísticos e aplicados*. Vitória da Conquista, v.6, n. 2. p.145-165, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/4559>.

_____. Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica. *Salto para o futuro*. Rio de

Janeiro, v. 24, 2014. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoE nsinoFrancesBrasil.pdf.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

RICHER, J.-J. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée? *Synérgies Chine*. n. 3, p. 15-302, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Língua estrangeira para a terceira idade: uma reflexão sobre os manuais de ensino de fle

Bruna Lugatti de Souza¹

Introdução

Quando observamos as representações dos sujeitos presentes nos manuais de ensino de língua estrangeira, notamos que é ainda sutil a presença de idosos em lugar de destaque, de protagonismo nas lições, o que nos leva a inferir que o aluno idoso não é considerado um dos destinatários potenciais para esse material. Entretanto, com o crescimento da população idosa e a inserção de diferentes grupos sociais nas universidades e em cursos em geral, se faz necessário pensar em estratégias que atendam minimamente às novas demandas.

Dessa forma, a vertente social da Linguística Aplicada (doravante LA) vem ao encontro do que é proposto por essa pesquisa: o imbricamento de fatores e decisões externas que culminam em práticas desenvolvidas nas salas de aula.

As pesquisas em LA evoluíram muito no Brasil nos últimos anos, sendo cada vez mais frequente a articulação entre essa disciplina e outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a psicologia, por exemplo. Observamos, como afirma Kleiman (2013), diálogos fecundos entre a LA e outras áreas sociais e humanas.

A motivação para o presente trabalho surgiu a partir do meu trabalho com alunos da terceira idade. Quando fui informada, em agosto de 2019, que assumiria a turma sênior do francês do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Professora orientadora: Doutora Telma Cristina de Almeida Silva Pereira.

Prolem/UFF (Programa de Línguas Estrangeiras Modernas²), turma que acompanhei até julho de 2020, recebi a orientação de que os alunos não gostavam do material didático adotado no curso e não se interessavam pela gramática da língua francesa. A turma em questão era composta por sete alunos, sendo seis com idade acima dos 60 anos, e uma aluna na faixa dos 35, em sua maioria, aposentados. De partida, sem nenhum preparo ou conhecimento, tomei as informações que me passaram como norte e verdade inquestionável.

Com o desenvolvimento das aulas, fui percebendo que as primeiras orientações que recebi não correspondiam à realidade da turma. O manual, de fato, não era apreciado pelos alunos, que julgavam alguns temas desnecessários, desinteressantes. A gramática, entretanto, não era exatamente a vilã. Em meio ao quase total desconhecimento e com as certezas que tinham caído por terra, entendi que precisava conhecer um pouco melhor o meu público. Por que aqueles alunos estavam ali? Que uso pretendiam fazer da língua francesa? Do que eles gostavam de fato em termos de práticas didáticas? Do que eles realmente não gostavam? O que eu deveria fazer para tornar a aula mais agradável? Muitas perguntas e poucas respostas.

Assim, a proposta deste trabalho é a investigação da representação do idoso nos manuais de FLE. No início do meu percurso como professora junto à turma sênior, não havia percebido a necessidade de complementar as atividades propostas pelo manual com a representação mais efetiva dos idosos. Foi somente no segundo semestre de aula, com a turma recomposta com alunos de faixa etária mais heterogênea, com a participação de alunos de menos de quarenta anos, que comecei a identificar a necessidade de colocar o aluno idoso como figura central desta turma, que era, segundo a proposta, dedicada exclusivamente a ele. Desse modo, além da minha preocupação inicial de variar os

² O Prolem/UFF (Programa de Línguas Estrangeiras Modernas), fundado em 1997, é um programa de extensão da Universidade Federal Fluminense, vinculado ao Instituto de Letras.

gêneros textuais trabalhados em sala de aula, passei a pesquisar materiais que contemplassem a figura do aprendiz mais velho.

O conceito de terceira idade

Muitas são as áreas de conhecimento que se debruçam sobre os aspectos relacionados à faixa etária que se conhece largamente como terceira idade. Diversas ciências se amalgamam de modo a aprofundar as pesquisas que têm por foco o cidadão considerado idoso. Isso ocorre em função do aumento da expectativa de vida da população no mundo, tendência observada também no Brasil. Assim, se faz cada vez mais necessário direcionar o olhar para essa parcela da sociedade.

O léxico da língua portuguesa apresenta também nuances que evidenciam a alteração do *status* do idoso brasileiro. Identificamos essas nuances quando percebemos que o uso do termo “velho” é tido como pejorativo e não se aplica mais quando o intuito é se referir a uma pessoa de mais de 60 anos. Conforme aponta Marques (2004, p. 66)

(...) o termo idoso, em substituição do termo velho, agrega novas visibilidades e positivities. O termo velho é ainda carregado de um sentido pejorativo historicamente ligado a ideias negativas como feio e mau que aparecem nas histórias infantis (bruxas e madrastas), ou como ser improdutivo, inativo, criado pela sociedade moderna, que colocou no trabalho o sentido da dignidade humana.

Há ainda grande discussão a respeito das terminologias adequadas para se falar sobre os idosos e a faixa etária por eles compartilhada. Os dicionários Aurélio (2021) e Michaelis (2021) compartilham definições para o termo velho como “que tem idade avançada; que atingiu a *ancianidade*; de idade avançada, idoso, vetusto; que existe há muito tempo; que já tem muitos anos, que data de épocas remotas; que está gasto pelo uso, que está fora de moda, antiquado, obsoleto, ultrapassado”. Quando buscamos pelo termo idoso, os mesmos dicionários apontam definições mais modestas, e

até mesmo mais amenas, como “que ou aquele que tem muitos anos de vida; velho, indivíduo que já possui muitos anos de vida”.

Sobre as fases da vida, a expressão “terceira idade” é fortemente usada quando temos a intenção de nos referir à faixa etária que engloba os idosos. Segundo Schneider e Irigaray (2008, p. 588),

a palavra terceira idade, atualmente tão usada, teve sua origem na França, na década de 1960, e era utilizada para descrever a idade em que a pessoa se aposentava. A primeira idade seria a infância, que traduziria uma ideia de improdutividade, mas com possibilidade de crescimento. Já a segunda idade seria a vida adulta, etapa produtiva.

Admitindo essa divisão e a classificação que Preti (1991) nos apresenta quando menciona os “idosos velhos”, - ou seja, as pessoas com mais de 80 anos, por julgar que é “mais ou menos a partir dessa idade que, em geral, o indivíduo assume definitivamente a velhice, em decorrência, provavelmente, da perda mais acentuada das habilidades psicofísicas” (1991, p. 16), opto por fazer uso do termo “terceira idade” de modo coletivo, por julgá-lo mais apropriado para o grupo que se pretende investigar nessa pesquisa. Ao me referir ao aluno individualmente, contudo, farei uso do termo idoso.

Retrato da terceira idade no Brasil

De acordo com o IBGE, a população idosa no Brasil segue em franca expansão. Conforme mencionado anteriormente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios divulgada por esse órgão de pesquisa aponta que a população idosa brasileira rompeu a barreira dos 30 milhões de indivíduos em 2017. Números consultados no site do referido instituto apontam que a população idosa (65 anos ou mais) representava, em 2020, 9,83% da sociedade, e estimam que em 2060 esse percentual alcançará 25,49%. O mesmo instituto de pesquisa aponta que em 2060, com a projeção de termos no Brasil de 228.286.347 habitantes, a terceira idade corresponderá a um pouco

mais de 1/4 da população brasileira total, compreendendo um montante de 58.190.189 habitantes.

Acompanhando os passos de uma evidente evolução da terceira idade no Brasil, algumas leis começaram a ter como foco o idoso, como pode ser observado na Lei 10.741/2003, que “dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências” e que traz em seu artigo primeiro a idade que marca o início da vida idosa do cidadão brasileiro e garante “os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003).

Metodologia

A metodologia adotada nesse trabalho é a qualitativa, que tem por objetivo destacar e analisar os elementos do objeto estudado. Justifica-se tal perspectiva pelo seu caráter social, exploratório e comportamental. Como defendem Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”

Os materiais analisados nesta pesquisa são os dois mais recentes manuais de ensino de FLE adotados pela Aliança Francesa (AF) no Brasil. O primeiro, *Alter Ego +*, da editora *Hachette*, publicado no início dos anos 2010 (a edição analisada data de 2012). Sobre a abordagem adotada no manual, o site da editora informa que

la méthode propose une approche actionnelle renforcée, avec de nombreuses tâches au fil des leçons et un projet par dossier. Une étude de la langue en contexte avec plus d'outils pour faciliter l'apprentissage: un lexique thématique par dossier, des activités de phonie-graphie, un précis grammatical étoffé³ (HACHETTE, 2021).

³ O método propõe uma abordagem acional reforçada, com diversas atividades ao longo das lições e um projeto por dossier. Um estudo da língua em contexto, com várias ferramentas para facilitar a aprendizagem: um léxico temático por dossiê, tarefas de fonética e escrita, gramática precisa e enriquecida. (Tradução própria)

O outro manual analisado, *Défi*, é mais atual. A edição observada neste trabalho é de 2020, publicado pela EMDL (*Éditions Maisons des Langues*). Assim como o *Alter Ego Plus*, o *Défi* tem como base a abordagem acional, conforme pode ser lido no site da editora:

Défi est une méthode de français originale, motivante et très facile à utiliser. Ancrée dans la perspective actionnelle, elle éveille la curiosité des apprenants en plaçant la culture comme élément fondamental de l'apprentissage de la langue. Elle s'adresse à des grands adolescents ou adultes de niveau A1 du CECRL⁴ (EMDL, 2021).

Esse segundo manual, sendo mais recente, apresenta muitos recursos digitais disponíveis em um ambiente virtual. O aluno pode criar uma conta no site da editora e acessar os conteúdos que são apresentados no livro, bem como materiais extras. Uma peculiaridade da edição produzida para AF e vendida no Brasil é o fato de a mesma não apresentar o CD físico com os áudios para o trabalho de compreensão oral, recurso disponível apenas *online*. No site da editora *Maison des Langues* é possível encontrar edições à venda com o CD físico.

Considerações sobre o livro didático

Conforme aponta Rojo (2013, p. 169), “o manual escolar ou LD (livro didático) se apresenta fortemente como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos”. Assim, caberia ao professor apenas o papel de gestor da disciplina.

Tal papel do livro didático e a ausência de questionamento sobre o que nele está empregado podem acarretar uma cristalização

⁴ O Défi é um método de francês original, motivador e muito fácil de ser utilizado. Elaborado sob a perspectiva acional, ele desperta a curiosidades dos aprendizes, trazendo a cultura como elemento fundamental para a aprendizagem da língua. O método destina-se aos adolescentes e adultos de nível A1 do QECR. (Tradução própria)

de estereótipos e, por vezes, a perpetuação de discursos que circulam regularmente sobre um determinado grupo social. Quando pensamos no sujeito idoso, por exemplo, temos algumas imagens difundidas socialmente e que se reproduzem em peças publicitárias, filmes, novelas, revistas e também nos materiais didáticos. No caso dos manuais analisados nessa pesquisa, a figura do idoso não é, na maioria dos casos, apresentada em situação de protagonismo. Nota-se, assim, a reprodução de um estereótipo vinculado ao sujeito idoso. O que significa ser idoso na nossa sociedade? Por que perdemos o lugar de agente ao atingir uma determinada idade? Quais são os elementos que suportam o retrato que temos em nossa mente quando pensamos no idoso? Charaudeau (2009) aponta que a identidade do sujeito é construída a partir de vários elementos, é híbrida. Esta, a identidade

(...) inclui dados biológicos (“somos o que nosso corpo é”), dados psicossociais atribuídos ao sujeito (“somos o que dizem que somos”), dados construídos por nosso próprio comportamento (“somos o que pretendemos ser”). Entretanto, como, do ponto de vista da significação, os dados biológicos adquirem as significações que os grupos sociais lhes atribuem, pode-se reduzir estes componentes a dois : o que chamaremos, por comodidade, de *identidade social* e o que chamaremos de *identidade discursiva* (CHARAUDEAU, 2009, s.p, grifos do tradutor).

A partir do que é defendido pelo autor, temos a identidade social, que é reconhecida pelos outros. É essa a identidade que circula e é formada a partir de elementos que fogem ao poder do sujeito. Ela está condicionada às definições e compreensão da sociedade. Por outro lado, temos a identidade que é discursiva, de ordem pessoal. É o indivíduo buscando se colocar no cenário social, indicando e defendendo uma “imagem de si mesmo (um *ethos*) que lhe permita, estrategicamente, responder à questão: ‘como fazer para ser levado a sério?’”. (CHARAUDEAU, 2009).

Na figura abaixo (imagem 1), podemos notar que o idoso é retratado de maneira mais ativa, em situação que não é habitualmente associada ao público da terceira idade. Na imagem,

observamos um casal idoso fazendo uma caminhada pela floresta às 5 horas da manhã, em uma tentativa de sair da rotina. O casal em questão está sendo exibido junto a um grupo de imagens de pessoas mais jovens, não sendo atribuída a ele uma atenção especial estereotipada. Os idosos são, como todos os outros grupos etários, parte da sociedade e não uma parcela que perde sua participação nas atividades sociais.

Imagem 1:=. Representação do idoso

Fatigué du métro, boulot, dodo?

Nos idées pour sortir de la routine

Se lever à 5 h du matin



Marie-Lou se réveille à 5 h en semaine et à 6 h le week-end. Elle a deux heures pour elle avant d'aller au travail. À 5 h 30, elle sort faire son jogging, puis elle rentre et elle se douche.

« J'aime prendre un moment pour moi. Mon mari et mes enfants dorment. Je prends mon café dans le calme. Je suis bien. »



Claude et Chantal se lèvent à 5 h tous les jours. Ils sortent de la maison et se promènent dans la nature. Ensuite, ils prennent leur petit déjeuner dans un bar.

« Après la promenade du matin, nous avons de l'énergie et nous sommes de bonne humeur toute la journée. En plus, nous dormons bien la nuit. »

Faire la fête le matin



Gabrielle aime faire la fête mais elle n'aime pas se coucher tard. Parfois, elle sort danser avant d'aller au travail : de 6 h 30 à 8 h 30.

« Je me réveille à 5 h 30, je prends une douche, je m'habille, je me maquille... C'est tôt, mais c'est super parce que je sors avec mes amis ! Je dors moins mais je commence bien la journée. Et puis, je suis du matin ! »

Se reposer entre midi et deux



Alain aime se reposer pendant sa pause déjeuner. Il va souvent dans un bar à sieste à côté de son travail.

« Je fais une sieste de vingt minutes. Je ne dors pas toujours, mais je sors du bar reposé. »

Fonte: Défi

O aumento da expectativa de vida e, por conseguinte, a participação da população idosa em atividades sociais são demonstrativos de que o grupo social em questão ensaia uma mudança de atitude em relação à imagem que a sociedade criou dele. De que maneira, então, podemos contribuir com esse movimento? Como podemos agir para que se altere a representação social da pessoa que está inserida na terceira idade? É possível mudar a imagem consolidada do sujeito idoso? Sobre a

concepção e o desaparecimento das representações sociais que circulam, Moscovici (2015, p. 41) aponta que estas,

(...) obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Desse modo, é razoável pensar que novas práticas e discursos precisam começar a circular com mais frequência e em maior volume para que representações sociais já ultrapassadas e, infelizmente cristalizadas, comecem a perder força e deixem de ser consideradas uma verdade única e absoluta. Assim, a defesa da discussão acerca do que é apresentado nos manuais é uma das tentativas de promover uma mudança do pensamento comum sobre a figura do idoso. Além de reivindicar que o idoso seja representado nos manuais de ensino de língua estrangeira, a discussão permite que essas possíveis mudanças contribuam para que novas representações comecem a circular e estejam ao alcance de todos que tenham contato com os materiais em questão.

Sobre os aspectos físicos do material didático

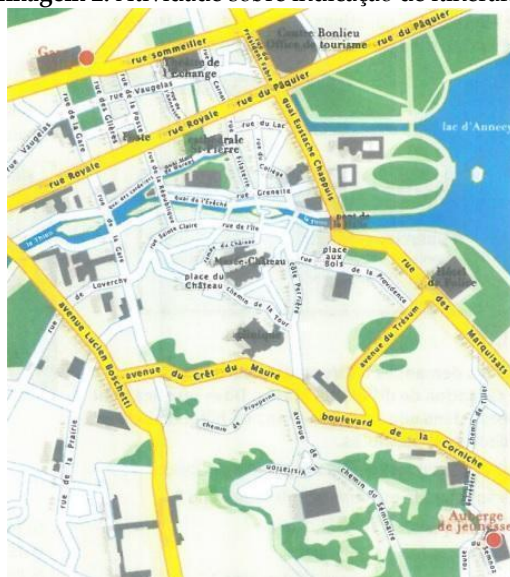
Acredito ser importante ressaltar alguns aspectos físicos dos livros didáticos que podem comprometer de certa maneira o aprendizado da língua-alvo. A observação dos materiais mencionados neste capítulo passa imperativamente pelos impactos físicos causados pelo envelhecimento. Conforme aponta Macedo (2008, p.420), que

(...) um dos primeiros sistemas a sofrer o impacto do processo do envelhecimento fisiológico é o sistema sensorial e, particularmente, o visual. A presbiopia, que se inicia por volta dos 40 a 50 anos, com a redução gradual e irreversível da capacidade de acomodar ou de focalizar objetos próximos, é um dos primeiros sintomas de que estamos envelhecendo.

Não é incomum encontrarmos imagens, textos, gráficos e outros suportes que não são facilmente lidos pelos alunos mais velhos. Na verdade, em alguns casos, a leitura fica comprometida até mesmo por parte de alunos mais jovens. Muitos desses textos (imagens 2 e 3), por exemplo, estão diretamente ligados a exercícios que são propostos na unidade, isto é, para responder às questões que são pedidas, os alunos precisam compreender o que está escrito, os signos dispostos.

A imagem 2 faz parte de uma proposta de atividade baseada na imagem de um mapa. Nessa atividade, o aluno precisa identificar onde uma personagem se encontra para que possa traçar o itinerário de um ponto a outro. A primeira dificuldade provavelmente encontrada pelo aluno para realizar a atividade pode não ser necessariamente de natureza linguística, mas de visualização do mapa. A imagem reproduzida no livro tem caracteres muito pequenos, o que pode comprometer a identificação das referências para o percurso a ser realizado.

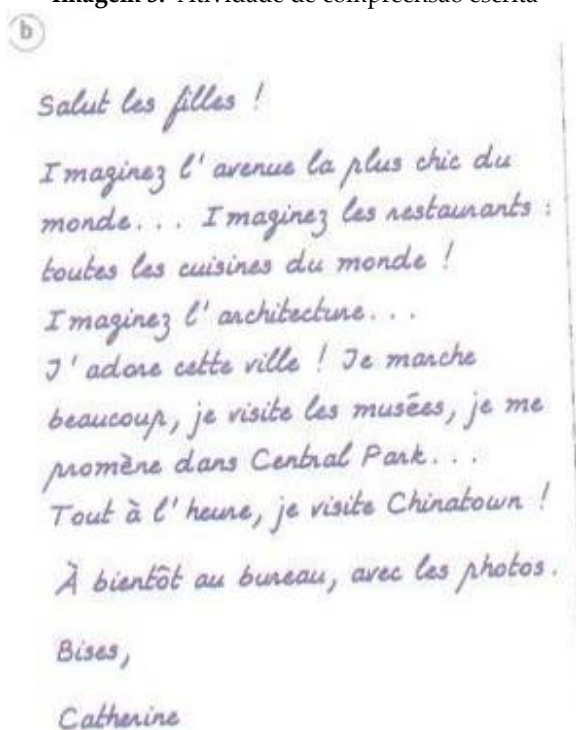
Imagem 2. Atividade sobre indicação de itinerário



Fonte: *Alter Ego Plus*, 2012

A imagem 3, por sua vez, parte do gênero textual cartão postal, propondo um exercício de compreensão escrita. A fonte, que reproduz uma mensagem manuscrita, apresenta grande dificuldade, não sendo incomum a hesitação entre as letras "c" e "l", por exemplo. A partir da mensagem que está no cartão postal, pede-se aos alunos que indiquem quem o escreveu, a quem o mesmo é destinado e o tipo de relação (amigável, familiar ou profissional) presente na mensagem. Um segundo exercício requer que identifiquem a cidade, as atividades realizadas, as impressões e os aspectos meteorológicos descritos.

Imagem 3. Atividade de compreensão escrita



Fonte: Alter Ego Plus, 2012

As dificuldades de visualização identificadas nos dois exercícios evidenciam os aspectos mercadológicos e financeiros que subjazem à editoração dos manuais. Provavelmente, a

disponibilização dos textos com fontes mais facilmente legíveis implicaria no aumento do número de páginas, fator que acarretaria o aumento do valor de venda do livro.

A audição também merece atenção especial dos professores de alunos idosos, isso porque “estudos comprovam que a perda auditiva na população idosa ocorre de 5 a 20% nos indivíduos com 60 anos de idade; essa incidência aumenta para 60% nos indivíduos a partir dos 65 anos” (RUSSO; SOUSA, 2009, p. 241).

A evolução das abordagens de ensino prevê que as atividades de compreensão oral precisam levar o aluno para o mais próximo possível de uma situação autêntica, isso quando não são trabalhados áudios, de fato, autênticos. Sobre isso, Leffa (1998, p. 21) aponta que “os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.).”

Esse tipo de material pode se apresentar como um fator de desmotivação para os alunos idosos, que podem não se achar capazes de avançar nos estudos da LE ao não conseguirem compreender o que é dito no áudio. Russo e Souza (2009, p. 241) dizem que “é comum na população idosa a dificuldade de compreensão da fala, principalmente em situações de comunicação desfavoráveis como em ambientes ruidosos.”

Estratégias modernas podem e devem ser compartilhadas com todos os alunos, inclusive com os mais idosos. Privá-los disso seria subestimar a capacidade de compreensão e adaptação deles. Todavia, o professor deve, da mesma maneira, identificar brevemente o que não funciona, o que compromete o entendimento e a motivação do aluno idoso.

É importante lembrar que não defendo a elaboração de um manual de ensino que seja exclusivo para a terceira idade. Entretanto, julgo de extrema relevância sinalizar quais são os aspectos que precisam ser repensados de maneira que seja possível, ao menos, incluir a figura do idoso no processo de elaboração. E o digo, pois, conforme já mencionado, o aluno da terceira idade não

é considerado quando acessamos os *websites* das editoras para buscar informações sobre um determinado manual, por exemplo. O que percebemos são seções destinadas a crianças, jovens adultos e adultos, não havendo nenhuma menção ao aluno idoso.

Considerações finais

Os primeiros resultados dessa pesquisa mostram que o aluno idoso não é um destinatário potencial das editoras que elaboram manuais de ensino de francês. Os recursos gráficos, por exemplo, não contemplam, em sua maioria, o aluno da terceira idade. O mesmo, conforme já dito, não é considerado nos *websites* das editoras, que, por sua vez, dedicam seções exclusivas para crianças e jovens. Esse fato pode ser visto de maneira positiva se pensarmos que o aluno idoso não é percebido como um aluno especial, que precisa de atenção e cuidado peculiares, que é considerado do mesmo modo que alunos adultos. Todavia, é importante ressaltar que alguns aspectos precisam ser examinados quando o material será acessado por alunos idosos.

Vale ressaltar, entretanto, que já é possível observar uma mudança na representação do idoso no manual de ensino de francês da editora EMDL, *Défi*, que traz a figura do sujeito idoso de maneira mais ativa, não estando o mesmo à margem das atividades centrais da sociedade.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. 8º ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. *Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 115–127.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional, In: PIETROLUONGO, M. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p. 309-326, Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Velho. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=velho>. Acesso em: 13 jan. 2021

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Significado de velho. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/velho/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DÉFI 1 - LIVRE DE L'ÉLÈVE. EMDL. Disponível em: <https://www.emdl.fr/fle/catalogue/adultes/defi/defi-1-livre-de-leleve-cd-audio>. Acesso em 24 abr. 2021.

POURQUOI CHOISIR ALTER EGO +, LA MÉTHODE DE RÉFÉRENCE EN FLE DANS LE MONDE ENTIER, POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS AUX GRANDS ADOLESCENTS ET ADULTES? *Hachette*. Disponível em: <https://www.hachettefle.com/collections/alter-ego-0>. Acesso em 24 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 13 jan. 2021

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. da M.(org). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschirit para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

MACEDO, B. G. et al. Impacto das alterações visuais nas quedas, desempenho funcional, controle postural e no equilíbrio dos idosos: uma revisão de literatura. *Revista brasileira de geriatria e gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 419-432, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180998232008000300419&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2021

MARQUES, A. M. Velho/Idoso: construindo o sujeito da terceira idade. Esboços. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina*. Santa Catarina, V. 11, n. 11, p. 83-92, 1. sem. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/issue/view/47>. Acesso em: 13 jan. 2021

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 11a ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4624712/mod_resource/content/1/puren_histoire_metho_dologies.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L. P. da M.(org). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschirit para Antonieta Celani.. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 163-195.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 585-593, 2. sem. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>. Acesso em: 13/01/2021

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *A pesquisa científica: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOUSA, M. G. C.; RUSSO, I. C. P. Audição e percepção da perda auditiva em idosos. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 241-246, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000200016&lng=pt\nrm=iso>. Acesso em: 22/03/2021

A democratização do ensino de francês na escola pública: práticas, percepções docentes e glotopolíticas para o reconhecimento do aluno periférico

Gilberto Ferreira de Souza ¹

Introdução

Em 2014, quando foi implantado o projeto de ensino de línguas estrangeiras para crianças, doravante LEC, no município de Niterói, este pesquisador não tinha a dimensão de todos os desdobramentos que está política linguística atravessaria até chegar aos dias atuais, novembro de 2021.

Enquanto professor de francês do referido projeto, oportunidade que se deu de 2014 a 2017, isto é, período referente aos 3 anos de duração da contratação, lançávamo-nos, os outros 9 professores da língua e eu, frente aos múltiplos desafios que se apresentam em decorrência da dificuldade de lecionar para os primeiros anos do ensino fundamental.

A primeira adversidade se apresentava em decorrência da desconfiança dos próprios colegas sobre o porquê de ensinar francês a crianças tão jovens, que não eram ou acabavam de se alfabetizar na sua própria língua materna. Porém, nada mais inapropriado e hostil do que a fala: “se não sabem nem mesmo português, por que aprendem francês?”; sentença que denota um agudo preconceito linguístico e social, mesmo por parte de profissionais do campo educacional.

Sob outra perspectiva, algumas tensões estavam atreladas à questão do comportamento dos alunos. Não era tarefa fácil

¹ Orientador: Joel Austin Windle. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, bolsista CAPES.

administrar em média 30 alunos em uma mesma sala de aula, e as dificuldades provenientes da reação violenta de alguns deles. Esse fato pode ser parcialmente explicado, se considerarmos que a maioria desses discentes pertencem a comunidades carentes dominadas pelo narcotráfico e que, por esse motivo, convivem cotidianamente com a acentuada violência presente nessas regiões periféricas. À guisa de exemplo, a Escola Municipal Anísio Teixeira, unidade em que atuamos por 3 anos, foi implantada para atender as crianças provenientes das comunidades que estão em seu entorno, como: o morro do Palácio, o morro do Estado, o morro do Preventório, entre outras comunidades.

Outrossim, é válido observar que o ensino de línguas para crianças antes do 6º ano do Ensino Fundamental não está previsto pela Lei 9394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por isso, há uma carência com relação à regulamentação e a orientações oficiais relativas a esse ensino, o que torna o desafio do professor de línguas para a referida faixa etária ainda maior.

Se por um lado as tensões e os desafios, acima relatados, levaram-nos à pesquisa de mestrado sobre o projeto político linguístico de ensino de LEC, em Niterói, atualmente, no doutorado, este pesquisador se debruça sobre outra perspectiva. A proposta do nosso trabalho, agora, justifica-se pela necessidade de analisar práticas de ensino da língua francesa adaptadas a um público que pode ser classificado como periférico.

No âmbito do ensino de línguas no Brasil, são escassas as propostas de ensino de francês para a escola pública. Além disso, são poucos os estudos que contemplam a especificidade desse público popular, oriundo, em grande parte, dos bairros mais desfavorecidos dos grandes centros urbanos, como é o caso dos programas aqui investigados, a saber, as já citadas Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, e a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo, ambas pertencentes ao projeto das escolas bilíngues, estabelecido no ano de 2018.

Consequentemente, neste capítulo, apresentamos nossa pesquisa de tese que tem o objetivo de entender as práticas e percepções docentes de adaptação do ensino de francês para reconhecer e valorizar o aluno periférico, não somente nas unidades por nós investigadas, mas igualmente no contexto da escola pública em geral, o que é importante para democratizar o acesso e o aproveitamento desse acesso ao francês nessas instituições.

Outras glotopolíticas para o ensino de francês em Niterói e em São Gonçalo

Como dissemos anteriormente, o projeto de ensino de LEC, implantado nas escolas municipais de Niterói, era tido como uma grande novidade, visto que oferecia o ensino de espanhol, francês e inglês para os anos iniciais do Fundamental, algo recente no Brasil. No entanto, se por um lado essa política linguística se destacava pela valorização do ensino plurilíngue na escola pública, contemplando, assim, crianças socioeconomicamente desfavorecidas, por outro, a partir de 2017, incongruentes medidas governamentais insistiram em atacar e enfraquecer a educação pública no país, e, com isso, as iniciativas de fomento ao plurilinguismo.

Isto posto, dá-se, com o ilegítimo governo de Michel Temer, uma série de medidas que atingem impiedosamente o campo educacional. A Lei 13.415, que altera a LDB 9394/96, é uma delas. Como exemplo, podemos citar a escolha da língua a ser ensinada, que ficou a cargo das comunidades locais; atualmente, com a incongruente lei e sua inapropriada proposta de reforma, a língua inglesa se tornou a única língua a ser ensinada no ensino médio, e ofertada obrigatoriamente para os anos finais do ensino fundamental. Com isso, houve um enfraquecimento das políticas linguísticas de incentivo ao plurilinguismo no Rio de Janeiro.

Contudo, na contramão das inapropriadas medidas governamentais, outra política linguística desponta em Niterói e em São Gonçalo, isto é, a que concerne o projeto de escolas

bilíngues, com participação do Consulado da França. Na verdade, essa iniciativa tem início com uma professora de francês da escola Nice Mendonça, em São Gonçalo. Teria sido essa professora que iniciou a elaboração do projeto que contemplaria a abordagem bilíngue para a referida escola.

Posteriormente, já com a intervenção do consulado, a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva contaria com a participação de duas outras: a própria Anísio Teixeira, em Niterói, e a escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, que, apesar de estar localizada em uma região privilegiada do Rio de Janeiro, a Barra da Tijuca, também atende alunos periféricos em situação de vulnerabilidade social. No entanto, por uma questão de proximidade e de afinidade com as duas primeiras escolas, essa última não faz parte do escopo delineado para nossa pesquisa de doutorado, além de envolver outros atores glotopolíticos em sua implantação.

A propósito, além do aporte teórico da glotopolítica, outras concepções, como a Política Linguística e os novos estudos de Letramento, contribuem para uma compreensão mais abrangente de como se constituíram os projetos das escolas bilíngues em Niterói e em São Gonçalo.

Assim sendo, iniciamos pela glotopolítica. A defesa do uso desse termo parte de Guespin e Marcellesi (1986), dois linguistas da periferia francesa. Segundo os autores, a perspectiva glotopolítica designa “as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso” (GUESPIN, MARCELLESI, 1986, p. 5). Como vimos acima, as ações de retomada e de fortalecimento do francês para o público considerado periférico representam uma importante decisão glotopolítica para as escolas e os municípios aderentes ao projeto.

Por seu turno, as políticas linguísticas, segundo o politólogo Calvet (2007), seriam as ações das esferas de poder que têm o propósito de promover ações linguísticas na sociedade, definidas como *in vitro* e *in vivo*. Já o planejamento, completando o binômio, representaria a implementação prática dessas ações.

As ações *in vitro* são consideradas decisões autoritárias, visto que são elaboradas por políticos, linguistas e representantes governamentais em seus escritórios e gabinetes, sem que haja um diálogo que envolva a sociedade sobre a qual recairá essa ação. Já o *in vivo*, ao contrário, envolve a participação da sociedade, configurando-se como um modelo mais democrático e implicado com os desafios apresentados. Segundo Calvet (2007),

[...] há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. [...] e a abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia: a do poder, a gestão *in vitro* (CALVET, 2007, p. 68).

Destarte, esses conceitos são relevantes para a compreensão do estudo aqui investigado. Para o projeto de ensino de LEC, em Niterói, a referida política não teria envolvido a sociedade, como vimos em Souza (2019, p. 95). Logo, podemos considerar que houve uma ação de cima para baixo, ou, como prevê Calvet (2007), uma intervenção *in vitro*. Já para o projeto que se iniciou com a professora da escola gonçalense, não podemos, a princípio, afirmar sob qual modelo se estruturou a glotopolítica que, mais tarde, convergiria para a tríade das escolas bilíngues.

Não obstante, no que concerne à abordagem para a política linguística de ensino de LEC de 2014, a diretriz pedagógica se apoiava sobre a necessidade de sensibilizar os alunos do projeto à língua francesa. Com a virada das escolas bilíngues e, com isso, a ascensão de outros agentes glotopolíticos, o ensino de francês para a escola pública, que já vinha perdendo força, revigora-se. Inicia-se, desse modo, em 2019, a empreitada de implantar a abordagem de ensino bilíngue em três escolas municipais; das quais, como já informamos, duas são por nós estudadas, a Anísio Teixeira, em Niterói, e a Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo.

É justamente a decisão pela abordagem de ensino bilíngue que nos interessa. Geralmente associada a contextos elitizados,

como cursos privados de ensino de idioma e escolas particulares, essa modalidade não costuma contemplar instituições nas quais o público é considerado periférico. A escolha dessa perspectiva para atender as três escolas públicas, cuja maioria dos estudantes é negra e pobre, e cujo capital cultural não é o mesmo herdado pelas classes mais abastadas nem valorizado pelas instituições que geralmente adotam o ensino bilíngue, é uma das questões levantadas neste trabalho.

A seguir, apresentaremos algumas estratégias de ensino de língua estrangeira em contexto popular, visando entender as práticas e as percepções docentes de adaptação do ensino de francês para reconhecer e valorizar o aluno periférico, medida importante para democratizar o acesso e o aproveitamento da língua francesa na escola pública.

Letramentos para a valorização do aluno periférico: por um ensino de francês mais democrático.

Tendo em vista que geralmente os cursos regulares de ensino de idiomas e as escolas particulares lançam mão de métodos e de abordagens baseadas em modelos eurocêntrico e hegemônicos, e que essa prática se multiplica no contexto das escolas públicas, nossa pesquisa de doutorado visa a justamente refletir sobre caminhos mais democratizantes para o ensino de francês.

Aliás, salientamos que, para o projeto de ensino de LEC, o livro adotado estava distante da realidade dos alunos. Visto que a maioria era negra e socioeconomicamente desfavorecida, eles não se reconheciam nos personagens embranquecidos e europeizados do referido método. Portanto, a fim de que essa prática não esteja alheia ao contexto local do público periférico, investigamos algumas práticas que se aproximavam da proposta de nossa pesquisa. Além disso, valer-nos-emos igualmente de nossa própria experiência enquanto professor no projeto de LEC, e apresentaremos, a seguir, os letramentos que integraram nossas aulas de francês, na escola Anísio Teixeira, que se deu de 2014 a 2016.

Antes de apresentarmos as práticas para o ensino de francês analisadas em nosso trabalho, é imprescindível identificar os letramentos sobre os quais elas se fundamentam.

Como vimos na seção anterior, as políticas linguísticas caracterizam-se por agirem de cima para baixo. Por seu turno, os novos letramentos circunscrevem-se na contestação de perspectivas hegemônicas historicamente estabelecidas, portanto, agindo de baixo para cima. No âmbito das teorias decoloniais algumas perspectivas manifestam-se como caminhos contra hegemônicos, socialmente engajados, ao concebermos sua relevância no que concerne à contestação de desigualdades no contexto dos espaços e posicionalidades marginais, tal qual preconiza o conceito de transperiferia (WINDLE e al, 2020).

Podemos mencionar igualmente outros dois letramentos que auxiliaram no ensino de LEC, em Niterói: o letramento de reexistência que, no trabalho de Souza (2011), compreende o universo *hip hop*, e propõe uma reflexão crítica às desigualdades sociais por meio da poesia, das leituras, dos gestos, das falas, escritas e imagens; e o letramento crítico de Mattos e Valério (2010), inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1974).

Ademais, os letramentos de reexistência são marcados por estratégias subversivas que conduzem o indivíduo negro e periférico a superarem tanto as dificuldades atreladas à busca por uma educação emancipadora quanto a desigualdade de sua inserção na escola. Já o letramento crítico, marcado por sustentar-se em valores revolucionários, apresenta-se em posição inversa à vocação mercadológica de perspectivas, como a metodologia comunicativa e o ensino bilíngue, amplamente empregadas nos dias atuais. Além disso, essa abordagem crítica também se configura por perceber o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas (MATTOS; VALÉRIO, 2010). O *hip hop*, movimento cultural pertencente ao público pobre e negro das periferias, destaca-se por produzir um discurso de orientações e denúncias.

Na experiência junto à escola Anísio Teixeira, o *hip hop*, a música francófona e o *funk* enriqueceram nosso trabalho com a

língua francesa. A partir desses gêneros musicais, nossos discentes puderam expressar seus anseios e habilidades, além de validar essa prática, incorporando-a ao ensino da língua estrangeira. Por intermédio da música, os conhecimentos em francês, os letramentos e as culturas francófonas traziam satisfação e esperança para resistirmos e reexistirmos face ao impetuoso e violento cotidiano periférico.

É pertinente informar que o letramento com o *funk* e o *hip hop* não surgiu por acaso. Em 2015, ano seguinte à implantação da política linguística de ensino de LEC, tínhamos a impressão de que as “comptines”² do método adotado não surtiem mais o efeito esperado em sala de aula. Porém, naquele mesmo ano, três alunos nos propuseram criar *funk* e *hip hop* em francês. A partir desse momento, somados à música de *Stromae*, célebre cantor francófono da atualidade, os ritmos musicais recorrentes nas favelas e nas periferias cariocas foram um grande estímulo para seguirmos motivados até 2016, ano final de nossa passagem pelo projeto.

A propósito, para o levantamento de dados em nossa pesquisa de tese, recorreremos, além das entrevistas que serão realizadas com os sujeitos participantes dos projetos investigados, à revisão bibliográfica que se inicia com a publicação do livro organizado pelas professoras Del Carmen Daher, Telma Pereira e Mônica Savedra, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE), da Universidade Federal Fluminense. Com o título: “O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização” (2020), o trabalho anuncia a importância do ensino plurilíngue para a escola pública. Para este capítulo, selecionamos duas práticas que nos interessam, visto que apresentam propostas similares àquelas que atendem ao escopo de nossa pesquisa: valorizar o aluno periférico por meio de letramentos para o ensino de francês, que contemplem suas realidades e interesses.

Por uma questão de semelhança às nossas vivências na escola Anísio Teixeira, começamos com o trabalho de Josué de Souza,

² Como são chamadas as músicas infantis na França.

professor de alemão para crianças na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME), em uma escola municipal periférica. Conforme nos relata o autor, em seu capítulo intitulado: “O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções”, a escola está inserida em uma região socioeconomicamente vulnerável, e que grande parte dos estudantes não têm outro espaço de lazer, de alimentação, de cuidados emocionais e pessoais, senão a escola.

O autor também trata da importância da formação crítica do professor sobre a realidade na qual está inserido, o que o possibilita promover a inserção do aluno e sua formação cidadã.

Souza J. (2020) narra uma experiência em que percebe o letramento crítico em suas práticas. Ao lançar mão da temática do *Halloween*, e valendo-se do trabalho com as partes do corpo humano, ele solicitou que cada aluno desenhasse um monstro de sua preferência. Porém, inesperadamente uma questão surgiu, informa o autor: um de seus alunos o questionou a respeito da possibilidade de pintar o seu monstro com o lápis “cor de pele”, ao passo que uma outra aluna, que é negra, respondeu: “- Mas de que pele você está falando? - *Ich bin braun! Das ist mein Haut!* A tradução em português é: Eu sou marrom (negra)! Essa é a minha pele!” (SOUZA J., 2020, p. 210).

Conforme Souza J. (2020), o menino assentiu, olhando para a sala e constatando a diversidade. O autor, por sua vez, orgulhou-se por perceber que a situação se solucionou sem contenda, e que todos haviam aprendido. Ademais, a reflexão sobre a capacidade da criança em fazer uma leitura crítica da situação, utilizando a língua alemã como condutor de seu pensamento, surpreendeu o autor, além de lhe confirmar as perspectivas críticas sobre as quais se respaldou.

Souza J. (2020) nos leva a destacar uma curiosa equivalência com nossa experiência. Segundo o autor, alguns alunos que apresentavam dificuldade e desinteresse no aprendizado da língua estrangeira passaram a reproduzir frases na língua alemã, por meio do *funk*. Com frases emprestadas do cotidiano da sala de aula,

como pedir para beber água, dizer a hora do almoço, ir ao banheiro e que gosta de aprender alemão, entre outras, os discentes cantavam conforme o ritmo presente na cultura local (SOUZA J., 2020, p. 210), o que denota claramente a empreitada do referido professor em não negligenciar o contexto local do aluno periférico.

No mesmo livro, Victor Ribeiro, atual professor de francês na escola na qual este pesquisador foi professor, a Anísio Teixeira, apresenta seu trabalho, intitulado: “De Super-normal a super-heróis: pedagogia de projetos e motivação discente”.³ Nesse texto, o autor propõe uma reflexão sobre três perspectivas: a da motivação dos alunos inseridos no projeto de ensino de línguas adicionais nos primeiros anos do Fundamental, a perspectiva da escola integral e a perspectiva da pedagogia de projetos. O projeto aborda as diferentes etapas que integram uma experiência curricular desenvolvida numa turma de terceiro ano do Fundamental. A proposta se notabiliza pela escolha do conteúdo trabalhado, o que se dá pela decisão dos próprios alunos da turma, de acordo com seus interesses. Essa característica da pedagogia de projetos, que eleva o educando à condição de protagonista, transporta-nos mais uma vez à experiência no projeto de LEC, em que a decisão de trabalhar o *funk* e o *hip hop* partiu dos alunos da escola.

À vista disso, ao considerar o trabalho a partir da motivação do aluno, Ribeiro (2020) sugeriu aos alunos um projeto inicial. Para tanto, o tema escolhido foram os super-heróis. Em consequência, os alunos estariam livres para decidir quais conteúdos lexicais seriam trabalhados para a realização do referido projeto.

Ao final de seu texto, Ribeiro (2020) relata como colocou em prática o projeto concernente ao tema “super-heróis” e seus “superpoderes”. O autor apresentou a canção, “*Super-pouvoirs pourris*”, do cantor francês Aldebert. A atividade se desenvolveu por meio da identificação de palavras relativamente transparentes ao contexto imagético, e um desfile baseado no vestiário dos super-

³ De Super-normal a super-herói: pedagogia de projetos e motivação discente. Tradução nossa.

heróis (capa, luvas, máscaras etc.), e dos supernormais da escola (*maillot* (uniforme)), *t-shirts*, *jupes*, *pantalons*, e *chaussures*⁴ de verdade, descreve o autor.

Considerações finais

No presente capítulo, apresentamos as ações glotopolíticas de incentivo ao plurilinguismo na escola pública, bem como as práticas para um ensino de francês mais democrático nessas instituições. Aliás, vimos que a glotopolítica é definida por Guespin e Marcellesi (1986) como toda e qualquer abordagem sobre a linguagem que esteja implicada uma dimensão política. Da mesma maneira, lançamos mão de alguns conceitos de letramentos, como o de reexistência (SOUZA, 2011). No Brasil, essas perspectivas marcam uma maneira de pensar o pluralismo e a difusão de conhecimento de forma mais situada, isto é, nos movimentos entre centro-periferia e entre periferia-periferia.

Ao mesmo tempo, identifica-se, no trabalho dos colegas, estratégias mais socialmente situadas no reconhecimento de um público periférico nas escolas, o que caracteriza a relevância deste trabalho, que trata de nossa pesquisa de tese, ao propor formas de democratizar o acesso e o aproveitamento desse acesso ao francês na escola pública.

Referências

BRASIL. *Lei N° 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017* – Altera a lei N°9.394, passando a vigorar, dentre outras alterações, a oferta do ensino da língua inglesa como única língua obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, referente ao artigo 26 do parágrafo 5, [...] revoga a Lei n.

⁴ Camisas, saias, calças e sapatos. Tradução nossa.

11.161[...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº9394/96. Brasília:1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CALVET, Jean Louis. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (orgs.). *O ensino plurilíngue na escola pública* [livro eletrônico]: desafios em tempos de globalização. 1. ed. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GUESPIN, Louis ; MARCELLESI, Jean Baptiste . *Pour la glottopolitique, Langues*, 21e année, nº83, 1986.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. *Letramentos crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. De supernormal a *super-heróis*: pedagogia de projetos e motivação discente. In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (orgs.). *O ensino plurilíngue na escola pública* [livro eletrônico]: desafios em tempos de globalização. 1. ed. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Gilberto Ferreira de. *Desafios (tensões) e superações na implantação do projeto político-linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, Josué Santos de. O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções. In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (orgs.). *O ensino plurilíngue na escola pública* [livro eletrônico]: desafios em tempos de globalização. 1. ed. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

WINDLE, Joel Austin et al. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (59.2), p. 1563-1576, mai./ago. 2020.

A denominação da língua padrão da china em idiomas ocidentais: chinês ou mandarim

Jinyu Xie¹

Introdução

A denominação de língua não é uma questão somente técnica, mas ideológica e identitária. Calvet (2007), ao discutir o caso da Espanha e da Indonésia, afirma que nomear uma língua constitui um fato de política linguística: “[...] a função de cada denominação será revalorizar simbolicamente essas formas linguísticas e insistir na sua dimensão identitária” (CALVET, 2007, p.80). A questão é ainda mais complicada quando se trata das línguas da China, onde a noção de língua e a ideologia linguística se desviam completamente da concepção ocidental tradicional. Em línguas ocidentais existem duas maneiras para nomear a língua padrão da China: chinês ou mandarim. Durante a atuação da autora como professora da língua chinesa no Brasil, são frequentemente levantadas perguntas como “qual é a diferença entre chinês e mandarim?” ou “estamos aprendendo chinês ou mandarim?”. Como uma chinesa que cresceu e concluiu educação básica e superior na China continental, minha primeira escolha é sempre o chinês. Tal opção é confirmada com outros colegas originários da China, todos recusaram usar o termo mandarim e escolheram o chinês. No entanto, detectamos uma forte construção discursiva no

¹ Doutoranda do programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) sob orientação do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares e da Profa. Dra. Joice Armani Galli. Concluiu a graduação em Língua Portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (China) e o mestrado em Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas na mesma instituição.

Brasil denominando a língua como mandarim, palavra que se encontra em quase todos os sites relacionados com a língua chinesa e com os cursos do idioma. À vista disso, a questão central da nossa pesquisa é o porquê existe a diferença de preferência de denominação entre os chineses e os ocidentais, particularmente os brasileiros. Discutiremos a origem e a definição dos dois termos, os fatores que resultaram na divergência e a função ideológica e identitária que as duas expressões representam.

Com o intuito de entender melhor o tema, realizamos uma revisão bibliográfica. Encontramos poucos artigos em língua chinesa sobre o assunto, porque tal denominação só se torna problemática numa perspectiva intercultural. Também tivemos dificuldade em conseguir artigos em português, uma vez que o estudo sobre a China ainda é muito incipiente no Brasil. Por esse motivo, a bibliografia da nossa pesquisa é principalmente em língua inglesa, elaborada por três grupos de pesquisadores norte-americanos²: os sinólogos norte-americanos, os pesquisadores chineses na área da história ou da linguística nas universidades norte-americanas e os pesquisadores descendentes de chineses.

O presente trabalho apoia-se nos estudos da Sociologia da Linguagem, que discute a relação da língua com a sociedade, a nação e a ideologia (HAUGEN, 2001; MONTEAGUDO, 2012; MILROY, 2011; WOOLARD, 2017). Mobilizaremos as teorias e os conceitos durante todo o texto de acordo com as necessidades que

² A França também tem uma forte tradição em estudos sobre a China. No entanto, devido à limitação linguística da própria autora, não foi consultada a bibliografia em língua francesa. Numa pesquisa rápida no *Google* com a palavra-chave “apprendre chinois”, descobrimos que a maioria dos sites franceses designam a língua como “chinois” e não como “mandarim” (fizemos a mesma pesquisa em português usando palavra-chave “aprender chinês” e a grande maioria dos resultados é sobre curso de “mandarim”). A visão francesa pode variar bastante da visão ocidental apresentada nesse artigo dado que a França, igual à China, é um país com uma grande valorização da língua nacional e uma ideologia da língua padrão bem consolidada. A discordância da denominação da língua padrão da China entre diferentes países ocidentais é um tema interessante para futuros estudos sociolinguísticos.

forem surgindo, enfatizando a importância dos fatores extralinguísticos na determinação de conceito de língua em culturas diferentes.

A organização do nosso texto segue o seguinte raciocínio: primeiramente, realizaremos uma introdução sobre a situação sociolinguística da China e um resumo de definições de mandarim e de chinês. Em seguida, compararemos as diferentes classificações de línguas no Ocidente e na China. Depois, faremos uma viagem na história chinesa e exploraremos os fatores extralinguísticos que orientam a divisão de língua na China. Por último, discutiremos a forte ideologia da língua padrão na China e as implicações ideológicas e identitárias que o termo chinês pode trazer para os chineses.

As línguas na China e a denominação

A China é um país com muita diversidade linguística e cultural, onde moram 56 etnias diferentes. Quantas línguas existem na China? A pergunta é difícil de responder porque não existe um critério fixo para a divisão entre a língua e o dialeto, que “[...] representam uma dicotomia simples numa situação que é quase infinitamente complexa” (HAUGEN, 2001, p.98). Os números calculados pelos pesquisadores chineses e ocidentais apresentaram uma grande divergência, resultado de uma discordância na definição da língua e nos critérios de classificação de línguas em culturas diferentes. De acordo com Dai (2015), há mais de cem línguas na China, entre as quais existem 33 línguas escritas sem registro. No entanto, o número proposto pelos ocidentais é aproximadamente de 300 (SPOLSKY, 2014, p.165).

Igual à diversidade linguística, a denominação da língua da China também possui uma grande heterogeneidade. Mair (1991, p.11) cita uma lista de mais de 20 formas diferentes para nomear a língua nos literatos chineses durante a história. Entretanto, como já referimos, a denominação atual da língua padrão dentro da China é bem definida, que adota o termo *putonghua* no uso

interno, literalmente traduzido como *fala comum*. Na divulgação internacional da língua chinesa, os discursos oficiais optam por outras duas expressões: a primeira é *hanyu*, que significa língua da etnia *Han* ou língua sinítica; a segunda é *zhongwen*, que inicialmente significava a escrita da China mas no uso atual como língua da China.

Enquanto a denominação relativamente uniformizada dentro da China, em idiomas ocidentais existem dois termos para a língua padrão da China: mandarim e chinês. O objetivo principal do nosso estudo é entender o significado das duas expressões e os fatores que motivaram seus usos, além das representações que os dois termos criam em culturas diferentes.

O que significa mandarim e chinês?

Conforme Mair (1991, p.11), a palavra mandarim vem do verbo português “mandar”, mas a sua origem mais antiga vai até *mantrin* do Sânscrito, que significa “conselheiro” ou “oficial”. Por isso, mandarim inicialmente representava a língua falada pelos oficiais chineses quando os missionários portugueses chegaram na China. No entanto, ao longo do tempo, a palavra ganhou novos significados e hoje em dia é majoritariamente entendida como a língua padrão da China. Sanders (1987) resumiu quatro usos principais da palavra mandarim: mandarim idealizado, mandarim imperial, mandarim geográfico e mandarim local. O termo mandarim foi inventado pelos ocidentais para denominar a língua da China, mas depois de séculos de desenvolvimento, nenhuma palavra da língua chinesa pode carregar sozinha todos os significados do termo mandarim.

Em relação ao chinês, igual a muitas línguas do mundo, ele é diretamente ligado ao Estado-nação. Mair (2013, p.745) aponta que o chinês possui dois significados diferenciados: ele pode representar a língua nacional da República Popular da China, equivalente a palavra chinesa *putonghua*; ou ele pode significar

todas as variedades que pertence ao grupo sinítico, correspondente a palavra *hanyu*.

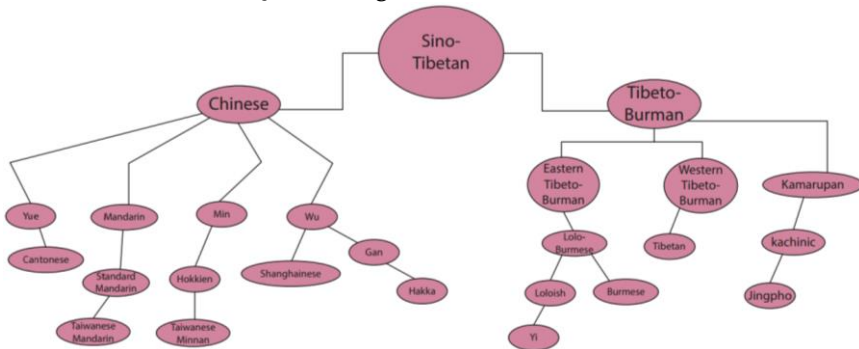
Muitos sinólogos norte-americanos criticam o uso de chinês para designar a língua padrão da China (MAIR, 1991, 2013; FRANCIS, 2016) porque consideram que ao termo chinês falta especificidade e muitas vezes é visto como um grupo linguístico e não é uma língua. Assim, chegamos ao elemento chave para nossa discussão — a classificação das línguas da China.

A classificação das línguas da China

Uma grande preocupação da linguística moderna é classificar as inúmeras línguas do mundo. No entanto, como a linguística moderna nasceu na Europa e se desenvolveu principalmente no mundo Ocidental, a maioria dos estudos iniciais está baseada nas línguas ocidentais. Posteriormente, quando os linguistas expandiram sua visão de estudo para tentar incluir todas as línguas do mundo no mesmo sistema, surgiu o problema de que existem línguas que simplesmente não são compatíveis nesse sistema ocidental. A situação das línguas da China é um exemplo.

Mair (1991) realizou, no seu artigo, uma classificação das línguas da China de acordo com o sistema ocidental. Nesta classificação, podemos encontrar Sino-tibetana como uma família linguística; as línguas siníticas (línguas chinesas) como um grupo linguístico e o mandarim como uma língua. Francis (2016) desenhou a divisão em um gráfico:

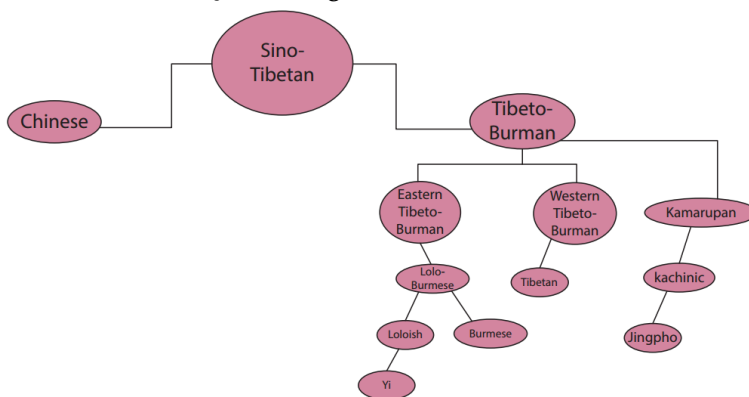
Classificação das línguas da China (visão ocidental)



Fonte: FRANCIS, 2016, p.140

No entanto, a classificação de línguas de acordo com os pesquisadores chineses é completamente outra história. Francis (2016) apresentou uma outra ilustração que corresponde à divisão de línguas na China:

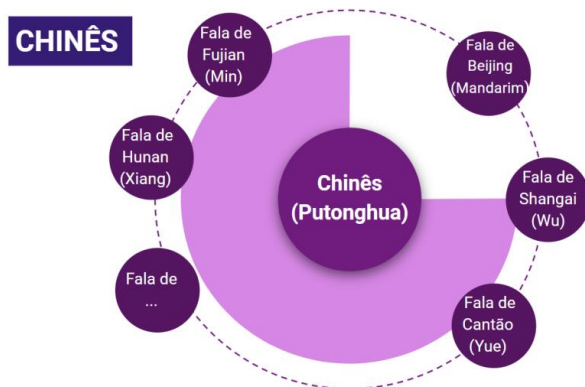
Classificação das línguas da China (visão chinesa)



Fonte: FRANCIS, 2016, p.141

Neste segundo gráfico, podemos observar que a divisão só vai até chinês, porque para os chineses ele já é uma língua. Se insistimos em saber o que está dentro da classificação do chinês no senso comum da maioria dos chineses, a relação não é hierárquica, mas circular:

Classificação das línguas da China (senso comum na China Continental)



Fonte: autoria própria

Essa figura mostra a relação de línguas no senso comum dos chineses da China Continental nos dias de hoje. No meio do círculo, encontramos a língua padrão da China, que podemos chamá-la como chinês ou *putonghua*. Por fora do círculo, são falas de lugares diferentes, representando uma divisão que coincide com a divisão política e geográfica. Chama-se “fala” porque a diferença entre as variedades é percebida pelos chineses principalmente como variação de pronúncia ao falar, com vocabulários e gramáticas parecidos. Todas as variedades compartilham a mesma escrita que também se chama chinês. O círculo inteiro constitui um único sistema linguístico denominado como chinês e não um grupo com várias línguas diferentes.

Não queremos entrar em discussão sobre se essa noção de língua dos chineses é cientificamente correta. O nosso objetivo é tentar entender porque eles pensam dessa maneira que diverge bastante da noção ocidental. Na divisão ocidental, percebemos uma ênfase nos fatores internos da língua e a necessidade de classificação de acordo com os critérios linguísticos objetivos como as características fonológicas e o grau de inteligibilidade. Contudo, esses elementos não pesam tanto na divisão de línguas dos chineses. Os fatores externos da língua, como políticos, geográficos, culturais e econômicos, exerceram uma influência muito mais

profunda na noção de língua na China. A seguir, vamos analisar os fatores principais que conduziram à noção de língua no país asiático, com base teórica nos estudos de Sociologia da Linguagem.

A construção social de língua

Nos estudos de Sociologia da Linguagem, a divisão entre língua e dialeto nunca é uma questão somente linguística, mas política e social. As línguas não são naturais, mas são construídas através de um processo político. Entendemos as línguas como um *continuum* em constante movimento e não como objetos perfeitos e delimitados. A divisão das línguas é uma opção influenciada profundamente pelos fatores não linguísticos:

[...] na medida em que se sabe existirem línguas separadas, isso é largamente (ou, talvez, totalmente) uma consequência de fatores sociais, geográficos, ideológicos ou culturais, e não antes de tudo uma necessidade internamente determinada dentro da linguagem [...](MILROY, 2011, p.59).

Nesse sentido, devido à diversidade das relações entre língua e sociedade, é difícil (até impossível) estabelecer um critério fixo e universal para explicar a divisão entre língua e dialeto em todas as culturas do mundo. É importante analisar caso a caso e considerar os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos que estão em jogo para entender o seu complexo processo de construção. A seguir, faremos uma viagem pela história da China para observar como os fatores extralinguísticos exercem suas influências na construção da língua unificada da China.

A China imperial: fatores históricos e culturais

A China possui uma longa tradição de padronização da língua. A primeira unificação do sistema de escrita foi registrada na Dinastia *Qin* (221- 206 A.C.). Durante toda a história chinesa, a escrita desempenha um papel fundamental na unificação política e cultural. Li & Zhu (2010) realizaram um estudo etnográfico sobre a

noção de língua chinesa dos descendentes chineses fora da China, onde foi observado consistentemente uma ênfase de letramento no desenvolvimento linguístico das crianças. Os autores afirmam que esse fenômeno se deve à longa tradição cultural na educação de letramento na China, além de uma forte crença de que existem valores culturais inerentes na escrita chinesa que não podem ser transmitidos de qualquer outra maneira (p.159).

Além da escrita, outro fator que influenciou a noção de língua dos chineses ao longo da história é a tradição da “grande união”. Segundo Zhou (2017), em aproximadamente dois mil anos de história a partir da Dinastia *Qin*, o período unificado ocupa seis sétimos de tempo total. A valorização da união é sempre uma tendência geral da história chinesa:

Esse padrão de união está alinhado com as necessidades da centralização feudal. Em particular, o pensamento de “grande união” se transformou gradualmente em um tipo de psicologia social na estrutura profunda da cultura nacional e em uma fórmula de pensamento político da nação chinesa. Muitas ideias de políticas linguísticas posteriores, como o “escrita unificada”, “pronúncia unificada”, “interpretação unificada” e outras ideias, podem ser rastreadas até o pensamento de “grande união”³ (ZHOU, 2017, p.72).

Em resumo, os fatores históricos e culturais influenciaram profundamente o pensamento dos chineses em relação à língua. A própria característica da escrita chinesa quebra a ligação direta entre som e escrita, permitindo a sua estabilidade dentro de uma variação indefinida de fala no tempo e no espaço. A forte tradição da “grande união” resultou na centralização do poder, da cultura e da língua durante toda a história chinesa.

³ Tradução nossa. O texto original é这种大一统的格局是符合封建中央集权制的需要的。特别是大一统的思想，逐渐转化成为民族文化深层结构中的一种社会心理，成为中华民族的一种政治思维定式。后来的许多语言政策思想，如“统一文字”“统一音韵”“统一释义”等思想的基础或来源，均可追溯到“大一统”的思想。

A China moderna: fatores políticos

A partir do Século XIX, junto com a invasão dos países ocidentais em busca de novos territórios e mercados de consumo, os pensamentos ocidentais sobre a modernidade entraram na China. O gigante oriental passou por um longo período de negociação intercultural, onde a cultura tradicional chinesa foi desafiada por novos conceitos modernos ocidentais, entre eles o famoso modelo de “um estado, uma nação, uma língua”.

Conforme Haugen (2001), no mundo ocidental, a partir do Renascimento a noção de “língua” já estava ligada à “consciência de unidade e de identidade de uma nação” (p.102). Monteagudo (2012, p.48) explicou o processo da invenção da língua nacional na França, chamando “um estado, uma nação, uma língua” como “modelo napoleônico” ou “etnicização do estado”.

A influência de tais noções ultrapassaram o mundo ocidental e chegou à China. Os chineses estavam convencidos de que para estabelecer um Estado-nação moderno, era necessário construir uma língua nacional moderna. Como já possuía uma escrita unificada há milhares de anos, o foco de unificação estava na pronúncia. Em 1923, foi criada a “nova pronúncia nacional” com base no dialeto de Beijing, designada como “guoyu”, que significa literalmente “a língua nacional”. Embora haja discussões em relação a “como deve ser a língua nacional”, ninguém duvidou da necessidade de “ter uma língua nacional”. O novo conceito também coincide perfeitamente com a longa tradição de unificação da escrita e a cultura da “grande união”, reforçando a crença de que a China, como uma nação unificada, possui (ou deve possuir) naturalmente uma língua nacional.

A China contemporânea: fatores econômicos

Nos dias de hoje, a promoção de língua padrão na China ainda faz parte importante do objetivo político de manter a união nacional. Ao mesmo tempo, os fatores econômicos destacam-se no

Século XXI e tornaram-se um motor principal para a divulgação da língua padrão. Segundo Spolsky (2014, p.168), como resultado da nova economia de mercado, a migração interna da China do rural para o urbano acelerou largamente o processo de mudança de fala local para língua padrão. As comunicações e trocas dentro do país são mais rápidas e convenientes que nunca, com o veículo da língua padrão que minimiza a diferença interna. No cenário mundial, a China Continental exerce cada vez mais influência política e econômica, promovendo tudo que representa a China, inclusive a sua língua nacional (LI & ZHU, 2010).

Embora o processo de padronização na China tenha começado relativamente mais tardio em comparação com os países ocidentais, sua velocidade é surpreendentemente rápida devido aos fatores históricos, culturais, políticos e econômicos que já temos comentado. A ideologia da língua padrão (MILROY, 2011) é reforçada constantemente, cada vez mais enraizada nos pensamentos dos chineses.

Conclusão

A China possui uma longa história de padronização da escrita e uma cultura da “grande união” devido à centralização política. A partir do Século XIX, os pensamentos ocidentais modernos entraram na China, entre os quais o modelo “um estado, uma nação, uma língua” que encaixou perfeitamente na tradição chinesa. Nos dias de hoje, os fatores econômicos como a urbanização e a globalização tornaram-se o motor principal para promover a língua padrão dentro e fora da China. A ideologia da língua padrão é extremamente forte no país asiático, baseada na crença de que a China tem (ou deve ter) uma língua nacional unificada. Uma língua pode possuir numerosas variedades ininteligíveis na fala, desde que as variedades compartilhem o mesmo sistema de escrita. No palco mundial, o chinês é um símbolo cultural importante que representa a China, onde os

chineses e os imigrantes chineses no exterior podem sempre encontrar sua origem e sua identidade.

Por outro lado, o Ocidente, ou mais especificamente a Europa, seguiu outro caminho na história. A fragmentação do Império Romano e o surgimento de poderes políticos com território relativamente pequeno, já determinaram a divergência da noção de língua com a da China. Com o estabelecimento dos Estados-nações modernos, as variedades perfeitamente inteligíveis se tornaram em línguas diferentes. A linguística moderna surgiu nesse contexto, com seu foco nos fatores internos da linguagem. Olhando para as línguas na China a partir dessa perspectiva linguística, chegaremos à conclusão de que a China possui inúmeras línguas mutuamente ininteligíveis e a variedade padrão da China atual se chama mandarim. Tal denominação só indica uma categoria na classificação linguística ocidental que não coincide com o pensamento chinês, sem nenhum sentimento afetivo ou identitário para os chineses.

A partir do exemplo da língua chinesa, podemos concluir que é extremamente inapropriado pensar que todas as línguas no mundo devem entrar no sistema linguístico moderno criado pelos ocidentais. Cada país dispõe de uma história única e uma organização social conforme sua própria visão do mundo, e os fatores extralinguísticos são fundamentais para determinar sua ideologia linguística e, conseqüentemente, a forma de denominar a língua. São exatamente essas diferenças sociais, políticas e ideológicas que fazem o nosso mundo repleto de diversidade e novas possibilidades.

Referências

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, julho de 2007.

DAI, Q. 戴庆厦. 中国的语言国情及语言政策[J]. 黔南民族师范学院学报, vol.35, num.2, p.1-5, 2015.

- FRANCIS, N. Language and dialect in China. *Chinese Language and Discourse*, vol.7, num.1, p.136-149, 2016.
- HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: Marcos Bagno (org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, p.97-114, 2001.
- LI, W.; ZHU, H. Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, num.205, p.155-171, 2010.
- MAIR, V. What is a Chinese “Dialect/Topolect”? Reflections on Some Key Sino-English Linguistic Terms. *Sino-platonic papers*, num.29, Philadelphia, p.1-31, setembro, 1991.
- _____. The Classification of Sinitic Languages: What is “Chinese”? *Breaking Down the Barriers*, p.735-754, 2013.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: Xoán Carlos Lagares; Marcos Bagno (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 49-87, 2011.
- MONTEAGUDO, H.. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá* vol.32. Política e planificação linguística. Niterói, UFF, p. 43-53, 2012.
- SANDERS, R. The Four Languages of “Mandarin”. *Sino-platonic papers*, num.4, Philadelphia, novembro, 1987.
- SPOLSKY, B. Language and Public Policy: Language management in the People’s Republic of China. *Language*, vol.90, num.4, p.165-179, 2014.
- WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: José del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común?* Ideas e ideologías del español. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, p. 129-142, 2017.
- ZHOU, Q. 周庆生. 中国语言文化传统与古代语言政策流变[J]. *语言战略研究*, vol.2, num.5, p.71-81, 2017.

Kabuverdianu ou crioulo de cabo verde?

notas para uma visão glotopolítica do conceito

Lucas Riehl Alves de Souza¹

Abrindo os caminhos

Este trabalho é produto de um levantamento bibliográfico efetuado no primeiro semestre de Mestrado em andamento, cujo intuito foi recolher as produções a respeito das línguas crioulas, em particular do crioulo de Cabo Verde, para então efetuar algumas reflexões do desenvolvimento desta terminologia, não adentrando nas diferentes teorias de origem do processo de criouliização, mas observando o impacto do conceito nas próprias bases teóricas da Linguística assim como no olhar do pesquisador.

Tal objetivo está em consonância com o enfoque da Glotopolítica, assim como da Linguística Crítica, as quais apontam para a necessidade de repensarmos nossos objetos teóricos, posto que definir também é construir um objeto sob um *ponto de vista*. Nas palavras de Lagares a respeito do trabalho pioneiro de Guespin e Marcellesi:

Os autores propõem a necessidade de uma revisão de conceitos e métodos dos linguistas, que devem se engajar na luta contra seus próprios preconceitos para poderem participar na organização do debate glotopolítico. Essa revisão começaria pelo avanço no conhecimento sobre as condições e os processos de mudança linguística. (...) a glotopolítica deveria se preocupar em “agir, não mais apenas sobre o *status* das línguas, mas também sobre as práticas de linguagem e sobre as relações no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p.

¹ Mestrando em Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sendo orientado pela profa. Dra. Telma Pereira na linha de pesquisa: História, Política e Contato Linguístico. E-mail para contato: lucasriehl@id.uff.br.

9). Isso implica em renunciar um “ideal abstrato de língua”, sobre o qual se alinhariam práticas de linguagem e práticas sociais (LAGARES, 2018, p. 33).

A dissertação em andamento intitula-se *Claridade*: um farol na Política Linguística de Cabo Verde e seu objetivo é, a partir da hipótese de que a publicação desta revista literária caboverdiana foi um fator crucial para a constatada longevidade do Kabuverdianu perante outros crioulos, compreender de que modo este processo se sucedeu e o que ele pode contribuir para o quadro da Glotopolítica e das Políticas Linguísticas. Este trabalho, portanto, representa uma parte da introdução da dissertação, a qual se julgou necessária antes da análise efetiva do objeto, com o intuito de repensar o lugar do crioulo enquanto categoria linguística e compreender quais eram os sentidos em disputa no momento de produção da revista, propondo, ao final, uma categorização epistemológica não a partir da cronologia, mas por meio de um *continuum* de enunciados que vão desde o surgimento do termo “língua crioula” até a publicação da gramática do Kabuverdianu produzida por Baltasar Lopes da Silva (1984 [1957]), um dos membros-fundadores da “Claridade”.

Antes de prosseguir nesta empreitada, é necessário retomar a origem de Cabo Verde assim como os primeiros trabalhos a respeito das línguas crioulas, focando, é claro, nos autores que se debruçaram especificamente no crioulo de Cabo Verde.

Uma terra e sua língua: reconstituindo a história de Cabo Verde

Cabo Verde é um arquipélago formado por 10 ilhas, sendo nove habitáveis, e foi descoberto desabitado entre os anos de 1450-1460 (ELIA, 1989, p. 42). Sua ocupação se deu lentamente a partir de 1462, ilha a ilha, sendo a primeira a de Santiago e logo em seguida a do Fogo; outras como Santo Antão e São Nicolau foram povoadas somente após 1570 e as restantes a partir do século XVII (PEREIRA, 1996, p. 553). Seu povoamento intensificou-se com as plantações de algodão instaladas em Santiago e o posterior papel

assumido de entreposto marítimo comercial na rota África continental – Brasil, sendo esta população composta por imigrantes portugueses e cativos trazidos majoritariamente da Guiné para trabalhar nas plantações de algodão (ANJOS, 2006, p. 13). Apesar de poucas, as fontes remanescentes do registro de entrada e saída de escravizados apontam que na segunda metade do século XVI a população de cativos era maioria esmagadora, e que, muito provavelmente, já estava em maioria ao final do século XV (PEREIRA, 1996, p. 553).

Já com relação ao crioulo de Cabo Verde, alguns autores como Dulce Pereira referem-se a algumas trovas presentes no *Cancioneiro Geral de Garcia e Resende* (1516) e em obras de Gil Vicente como sendo os primeiros registros linguísticos de crioulos portugueses, os quais seriam todos genericamente chamados à época de “língua de preto”:

— A mym nunca, nunca mym
entornar,
mym andar augoá jardim
a mym nunca ser rroy. *m*
Porque bradar?

— Eu não, eu não
entornei [o vinho],
eu estava a regar o jardim
eu não sou ruim.
Por que grita [comigo]?
(PEREIRA, 1996, p. 554).

Aqui neste ponto é difícil conceber tal registro como uma representação de um possível crioulo português por dois principais pontos: esse termo preconceituoso “língua de preto”² vai ser

² É interessante observar que ao longo do século XVIII e XIX, ainda que não tenhamos assistido ainda ao surgimento da linguística moderna com o advento das ideias de Ferdinand de Saussure, havia um pensamento linguístico, se é que assim podemos chamá-lo, bastante homogêneo por toda a Europa: o pejorativo termo “língua de preto” está presente em autores portugueses como Lopes de

utilizado para se referir à aquisição das línguas europeias, e não só o português, nas colônias em África, assim como para se referir a africanos imigrantes ou cativos presentes na metrópole, ignorando em grande parte o contexto de formação do próprio processo de criouliização e tendo claramente um diferencial racista e não linguístico; o segundo ponto seria o fato de que a transcrição se deu em uma obra literária a despeito de preocupações quanto a um método confiável para tal e possui traços indicativos de que houve muita interferência da língua portuguesa neste processo.

Assim, surge aqui já um primeiro ponto de questionamento para nossa pesquisa: será que é possível precisar quando surgiu o crioulo de Cabo Verde? Um agravante para tal pergunta é que os marcos utilizados para anunciar o nascimento de uma língua não são feitos somente por critérios linguísticos, mas são atravessados por critérios sócio-históricos, identitários e políticos. Não à toa, o surgimento das nações europeias modernas utilizou-se da construção de uma língua nacional³, por exemplo.

De acordo com Dulce Pereira (1996), a criação do ambiente favorável à criouliização se dará a partir de 1472, com a instalação das grandes fazendas de algodão (aí já com o modelo do *plantation*: latifundiário, monocultor e com mão de obra escravizada), que irão, de algum modo, estabelecer um meio frutífero para que se dê o processo de criouliização pelo contato português (em menor número) com os escravizados (em maior número) nas lavouras.

Sem adentrar nas diferentes teorias de *como* surgem os crioulos, de modo geral é um consenso que o crioulo ocupa um papel de língua materna dos seus falantes. Até 1472, muitos desses escravizados permaneciam pouco tempo em Cabo Verde e eram

Lima, o termo “*negro dialect*” aparece em levantamento bibliográfico efetuado por Hubert Devonish (2008, p. 616) em documento datado de 1828 a respeito do inglês presente na colônia, assim como o termo “*petit-nègre*”, talvez o mais conhecido, terá sido cunhado e difundido por Maurice Delafosse em 1904, ao observar o francês presente nas colônias francófonas ao fim do século XIX.

³ Sobre o referido assunto, sugerimos a leitura da obra LAGARES, 2018, cuja referência completa encontra-se disponível ao final deste trabalho.

posteriormente reexportados (PEREIRA, 1996, p. 553) e, mesmo após o estabelecimento da *plantation*, essa reexportação ainda ocorria, porém, pela falta de registros, é difícil compreender o tempo de permanência. Esse pequeno período poderia até ter colaborado para o surgimento de uma língua de emergência como o *pidgin*, mas, sustentando-se agora na teoria da nativização, quando realmente houve condições para a constituição deste enquanto crioulo? Infelizmente a falta de registros dificulta uma análise apurada destes fatos para de algum modo chegarmos a um período mais assertivo com relação ao surgimento de um registro linguístico ao qual pudéssemos chamar de crioulo. Fato interessante é que esses registros de reexportação reforçam as teorias de que chegaram ao Brasil línguas crioulas, ainda que a hipótese de criouliização do português não tenha se confirmado⁴.

Como se pode observar, o ponto de origem do crioulo de Cabo Verde não é simples de ser precisado, apesar de seu nascimento ser tão recente quando comparado a outras línguas. A despeito dessa dificuldade, podemos nos ater não à pergunta de quando o crioulo de Cabo Verde surgiu, mas quando foi anunciado, observando sua presença em descrições de navegantes que passavam pelas ilhas e registravam haver ali um “crioulo africano”.

O primeiro registro de que temos ciência é o trabalho de José Joaquim Lopes de Lima intitulado *Ensaio sobre a Statistica das Possessões Portuguezas no Ultramar*, de 1844, no qual, ao se referir ao “crioulo africano” que ouviu nas ilhas, o chamou de: “giria ridícula, composto monstruoso do antigo Portuguez, e das línguas de Guiné, que aquelle povo tanto présa, e os mesmos brancos se comprazem a imitar” (LIMA, 1844, p. 81).

Quanto ao surgimento do termo “crioulo”, o levantamento de sua bibliografia etimológica efetuado por Sá Nogueira nos aponta que os primeiros registros escritos se encontram por volta da primeira metade do século XVI, mas a princípio apenas para designar os descendentes de europeus e não europeus, não tendo

⁴ A esse respeito ver artigo de LUCCHESI, 2019.

encontrado estudo específico para uma datação do uso deste termo, por extensão, para designar essas línguas nascidas do choque entre uma língua europeia e uma não europeia.

Do que temos até aqui, podemos levantar alguns pontos interessantes à nossa análise: o primeiro é de que o termo *crioulo* é cunhado popularmente para descrever não só as gerações miscigenadas como este “dialeto” que surge no mesmo contexto e possui um viés preconceituoso; o segundo, por consequência, que este “dialeto” perdura por cerca de três séculos sem merecer qualquer estudo linguístico apropriado, ou mesmo sem ser considerado língua, cabendo a outras áreas constatarem sua existência (relatórios de navegação, boletins coloniais, expedições religiosas etc.); o terceiro é que não sabemos em que momento e nem se houve um momento em que o falante do crioulo se deu conta de não falar o português até que o europeu lhe anunciou que ele falava o tal “crioulo”.

De todo modo, o que defendemos aqui é que a *língua crioula*, enquanto *objeto linguístico*, mais do que ter sido descrita pelo observador estrangeiro (o europeu) foi *inaugurada* por ele. Soma-se a isso o fato de que a tradição ocidental moderna (leia-se europeia) privilegiou o sistema escrito como forma de produção de memória e cultura, mas, em termos gerais, as línguas africanas optaram ao longo de sua formação histórica por serem ágrafas, o que, é claro, culminou no fato de que os primeiros registros escritos do crioulo tenham se dado também do ponto de vista do europeu, registrado através de seu alfabeto latino e utilizando-se do sistema fonético do português para representar o que se ouvia.

A primeira produção efetuada por um estudioso da área das letras a respeito do tema de que temos ciência é a obra *Os dialectos romanicos ou neo-latinos na África, Ásia e América*, escrito pelo filólogo português Francisco Adolfo Coelho e publicado em 1881 (cujo tema foi prenunciado numa conferência realizada em 1878), em Lisboa. Esta obra é considerada o marco inaugural da crioulistica enquanto área de estudo e se incumbiu de maneira pioneira e pretensiosa da descrição de todos os chamados “dialetos” nascidos da expansão

marítima europeia (incluindo desde crioulos franceses até o português do Brasil). Ao fim, a obra acaba mais por compilar fontes do que propriamente analisá-las, cabendo esta tarefa a outros estudiosos contemporâneos como Coelho, Schuchardt e Hesseling. A grande contribuição de Adolfo Coelho, neste sentido, encontra-se na retirada dos crioulos da periferia linguística, ainda que sob a justificativa de que seu estudo seria importante para refletir e deduzir possíveis leis de formação e variação do próprio português, já que ele acreditava que o processo de derivação dos crioulos se dava com base nos mesmos princípios linguísticos de variação do português. Aqui é interessante observar que há uma pequena virada epistemológica no termo utilizado por Coelho em relação ao utilizado por Lopes de Lima no fim do século XIX, se lá era o “crioulo africano”, aqui veremos o “dialecto românico ou neolatino”, virada que demonstra o interesse de Coelho de circunscrever os crioulos dentro de uma perspectiva da linguística histórica que estava em vigência.

Já a primeira produção a respeito do crioulo de Cabo Verde efetuada por um caboverdiano de que temos ciência é a de Baltasar Lopes da Silva, membro-fundador da Revista Claridade, e que não só estudou em Lisboa como publicou lá sua gramática, intitulada *O dialecto crioulo de Cabo Verde*, publicada originalmente em 1957 e reimpressa em 1984. Baltasar Lopes foi orientado pelo professor Rodrigo de Sá Nogueira, sobrinho de César Augusto de Sá Nogueira. Seu tio foi quem colaborou em campo na transcrição de *adivinhações* realizadas em crioulo na ilha de Santiago e as enviou a Adolfo Coelho, constituindo parte do trabalho pioneiro que fora publicado em 1881. É uma das primeiras gramáticas do crioulo de Cabo Verde, constituindo o primeiro trabalho mais completo (abordando fonética, morfologia, sintaxe e léxico). Importante observar que todas as transcrições trazidas são feitas em comparação ao português, também através do alfabeto latino e a partir da interpretação dos sons por meio dos fonemas do português. Sobre isso, inclusive, Baltasar faz agradecimento em específico a seu orientador no prólogo de sua obra pelo auxílio na

adoção de um padrão na transcrição do sistema fonético (SILVA, 1984 [1957], p. 45). Além disso, é importante observar que o capítulo dedicado ao léxico se resume a uma espécie de dicionário organizado pelos lexemas em português e sua “variante” no crioulo de Cabo Verde, com algumas notas referentes aos diferentes usos regionais nas ilhas.

Cabe ressaltar que Baltasar Lopes fora discípulo de Leite de Vasconcelos, o qual também se debruçou sobre o tema das línguas crioulas, ainda que normalmente seja lembrado pelo grande levantamento bibliográfico e articulação das obras produzidas a respeito do tema desde 1880 até a década de 1930, tendo inclusive publicado um trabalho intitulado *A Bibliografia Crioula Portuguesa* em 1929. Não há nenhuma referência direta a Leite de Vasconcelos no que diz respeito a uma alusão teórica pela parte de Baltasar, apenas agradecimentos póstumos ao seu mestre (que faleceu em 1941), mas é de se supor que o contato, por exemplo, com os escritos de Meyer-Lübke tenha se dado por intermédio dele.

Por fim, dois autores brasileiros são citados por Baltasar em sua gramática, ainda que em discordância: Antenor Nascentes e Renato de Mendonça. São citações curtas que seguem reproduzidas: “dialecto crioulo é uma linguagem formada por palavras europeias com gramática do povo selvagem ou bárbaro” (NASCENTES apud SILVA, 1957, p. 40); “uma associação de vocabulário europeu com a gramática africana” (MENDONÇA apud SILVA, 1957, p. 40).

Um continuum de sentidos: há um fantasma epistemológico?

A partir das fontes apresentadas, ainda que de maneira ligeira, buscamos apresentar desde as que antecedem a publicação da gramática de Baltasar Lopes e representavam em certa medida o pensamento colonial até as que compuseram, de algum modo, o próprio arcabouço teórico do autor. O interessante de se observar ao se colocar lado a lado as diferentes nuances de sentido ligadas ao termo é como algumas viradas epistemológicas, ainda que neguem

determinados preconceitos ou hipóteses infundadas anteriormente presentes, parecem absorver para si esta “memória epistemológica” que se apresenta ali mesmo que como uma ausência.

Desse modo, dividimos este *continuum* epistemológico em quatro enunciados: a isso chamamos de enunciados e não fases ou períodos para não aludir a uma tentativa cronológica, a qual não se aplica à proposta efetuada, em virtude de nossa principal reflexão ser o quanto esses enunciados ressoam uns nos outros.

(1) O Crioulo Africano não é uma língua. Aqui se inserem basicamente todas as referências aos crioulos relatadas em boletins coloniais, relatórios de navegação e expedições religiosas, incluindo o de Lopes de Lima. Incluem-se também algumas obras de filólogos e neogramáticos que são, inclusive, citados por Sá Nogueira no prólogo da gramática de Baltasar Lopes e cometem a ignorância de afirmar já no século XIX que o crioulo é uma “língua sem gramática”. O que ocorre na verdade, e é mais um dos motivos de não adotarmos uma divisão cronológica, é que um discurso pseudocientífico sustentou a necessidade de impor a língua da metrópole às colônias sob a bandeira do progresso e da civilização e, ainda na virada do século XIX para o XX, teremos alguns estudiosos adotando uma postura relutante em perceber o “imperialismo linguístico” ocorrido nas colônias, que deixaria amálgamas permanentes nestas sociedades mesmo no período pós-colonial. Desse modo, este enunciado agrupa uma série de publicações cujo teor busca reforçar uma inferioridade linguística, não só das línguas crioulas, diga-se de passagem, como de línguas autóctones presentes nas colônias.

(2) O Crioulo Português de Cabo Verde é um dialeto do Português e possui uma gramática. Aqui se insere grande parte da produção portuguesa do fim do século XIX e início do XX a respeito do tema: o crioulo acaba por ser reconhecido enquanto objeto linguístico, mas não necessariamente pelo seu vigor ou por características próprias, mas por representar um objeto de estudo cujas reflexões podem auxiliar na compreensão das leis de formação do próprio português. Aqui se enquadrariam as obras de

Adolfo Coelho, as noções descritas por Sá Nogueira e a própria gramática do Baltasar Lopes, assim como as noções de Antenor Nascentes e Rodrigo de Mendonça.

(3) O Crioulo de Cabo Verde não é um *dialeto* do português, mas é, sim, uma língua. O termo *dialeto* começa a cair em desuso, pouco a pouco, tendo em vista os avanços dos estudos sociolinguísticos e a denotação de inferioridade que o termo designa ao objeto, além de estabelecer uma falsa relação de dependência entre o crioulo de Cabo Verde e o português, que já há algum tempo seguiam seus próprios caminhos (ainda que em contato linguístico, é claro). O próprio Sá Nogueira adota uma postura curiosa no prólogo já citado, ao dizer que o crioulo é uma língua como outra qualquer quando vista isoladamente, mas quando vista sob o ponto de vista macro, seria um dialeto do português, tal qual o português seria um dialeto do Latim (1957, p. 15). Aqui também se enquadrariam escritos mais atuais, incluindo-se os de Celso Cunha e Tarallo & Alkmim, os quais, já amparados por uma base teórica consolidada da sociolinguística no Brasil lidam com o tema melhor munidos de conceitos que compreendem as relações de poder entre as línguas.

Celso Cunha, por exemplo, concordando com Anthony Naro, efetua uma citação dele em sua obra *Língua, Nação, Alienação* que define o seguinte: “um crioulo é uma língua como qualquer outra, sujeita às mesmas regras gramaticais universais, uma vez que sua gramática é construída pelos que aprendem como primeira língua da mesma maneira que qualquer outra gramática” (NARO apud CUNHA, 1981, p. 38). Silvio Elia, por sua vez, diz que os crioulos “não são um denominador comum espontâneo das línguas nativas” (1989, p. 43) e chega a se referir ao crioulo de Cabo Verde como “dialeto (ou falar)” (idem, p. 44), em uma postura que pode ser considerada atrasada dado os avanços dos estudos linguísticos. Já Tarallo & Alkmim vão se referir ao tema assim:

Línguas crioulas constituem um conjunto de línguas cuja história conhecida é ligada a uma situação de contato entre populações linguística, cultural e

eticamente distintas. Distinguem-se das línguas pidgin [...] por possuírem uma comunidade de falantes nativos e, consequentemente, por desempenharem funções sociais amplas *como qualquer língua natural* (1987, p. 95, grifo nosso).

O que podemos perceber é que, para além da noção de simplificação da gramática, em sua maior parte o conceito de línguas crioulas se apoia em aspectos sociais e/ou históricos, a partir da sua estreita relação com a colonização e, em muitos casos, com o processo escravagista e a subjacente desterritorialização forçada de africanos. Salikoko Mufwene (1998), na conferência intitulada “*Creolization is a social, not a structural, process*”, na qual defende este ponto de vista, resume o debate estrutural da seguinte forma:

Embora haja razões sócio-históricas para isolar os crioulos em uma categoria separada — sem dúvida porque esperamos aprender algo novo ou especial sobre a linguagem (como quando estudamos qualquer outra língua, nesse caso) — ainda não produzimos aquela bateria particular de características estruturais que justificam tratá-los como um tipo estrutural particular de linguagens (*Tradução nossa, s.p.*).

Note que não há uma tentativa de rejeitar o aspecto social/histórico do próprio conceito de língua, mas perceber que não há nenhuma evidência puramente estrutural que reúna os crioulos enquanto uma categoria linguística e isso deve refletir na forma como se lida com os conceitos que o cercam dentro da própria linguística. A partir da observação dos exemplos apresentados, ainda que poucos, podemos perceber que as definições mais atuais ainda respondem a determinadas demandas que já não estão mais *presentes* em nossos tempos, mas permanecem como um “fantasma epistemológico”: a necessidade, por exemplo, de dizer que as línguas crioulas desempenham funções sociais amplas como *qualquer língua natural* dialoga diretamente com toda uma memória epistemológica e responde a um passado que negou não só seu *status* de língua como sua naturalidade ou espontaneidade. Tal pensamento está tão enraizado na própria epistemologia da linguística ao ponto de observarmos na citação já

apresentada de Silvio Elia uma associação entre as línguas crioulas e uma espécie de evolução “não espontânea”, numa, talvez, tentativa de desnaturalização do processo de contato linguístico ou como se a história das demais línguas não fosse permeada por uma série de intervenções. Isso é, acreditando-se que é possível relegar o *status* de “natural” a uma língua e, se não bastasse, que é possível eximir o natural da dimensão da ética, pela qual também deveríamos refletir a respeito desses processos ditos “naturais”.

(4) O Kabuverdianu é a língua materna do caboverdiano e, portanto, precisa ser equipada para ser capaz de tornar-se língua oficial de Cabo Verde. Aqui se inserem produções mais recentes sobre a necessidade do ensino em Kabuverdianu, bem como as produções acadêmicas que redigem resumos em Kabuverdianu a despeito das monografias e teses obrigatoriamente serem escritas em língua portuguesa, e ainda a intensa produção musical caboverdiana. Neste ponto, acrescentaria a necessidade de, a partir de pressupostos da linguística crítica e da glotopolítica, reelaborar uma visão dos aportes teóricos da crioulistica e inclusive, repensar o posicionamento desta área de estudos em relação à linguística de contato. Mais do que repensar os nomes da língua, esta reelaboração de conceitos é necessária. Vimos um movimento de mudança na nomeação da língua que pode ser observado nos exemplos apresentados: desde “língua de preto”, “gíria ridícula”, “crioulo português” até outros não presentes no *corpus* apresentado como “crioulo de base lexical portuguesa” e, mais recentemente, alguns registros do Kabuverdianu ou língua caboverdiana, utilizados principalmente na área acadêmica.

O que ocorre é que, alguém da pretensa postura subversiva dessas últimas nomeações, vemos, por exemplo, nativos caboverdianos referirem-se à sua língua apenas como *crioulo/kriolu*, como pode ser observado inclusive em trecho do texto do Instituto do Patrimônio Cultural (IPC) de Cabo Verde quanto ao reconhecimento deste enquanto patrimônio imaterial nacional: “a língua cabo-verdiana, designação técnica correta ou *crioulo/kriolu* como é comum e carinhosamente apelidada pelos seus falantes” (grifo

nosso). Acaba que, a depender do quanto insistimos na necessidade de repensar o nome, provocamos um maior distanciamento entre o linguista e o “leigo”, numa postura nada decolonial e que ignora o fato de que é antes necessário rever grande parte do nosso aporte teórico. Neste sentido, entram nesta categoria trabalhos mais recentes da Crioulística e de Políticas Linguísticas que compreendem a necessidade de repensar o *status* e o *corpus* dessas línguas. Dentre eles, cabem destaque o de Dante Lucchesi (2019), que, sem negar o aspecto social, busca depreender do fenômeno da colonização quais foram, afinal, essas “condições favoráveis” do contato linguístico que permitiram a formação dos crioulos, reinscrevendo-os, de algum modo, na linguística de contato. Assim como cabe assinalar a extensa produção de Salikoko Mufwene numa empreitada de “desfetichizar” os crioulos enquanto objeto linguístico e encará-los dentro dessa extensa bibliografia do contato já construída, desmistificando algumas simplificações estruturais que lhes são atribuídas.

Kabuverdianu ou Crioulo de Cabo Verde?

Mais do que responder a esta pergunta, este trabalho buscou, na verdade, apontar para a infrutuosidade de tal discussão. É claro que há uma importância no modo como nomeamos as coisas e, principalmente, as línguas, mas tal discussão neste momento não auxilia em nada na mudança nem em médio nem em longo prazo numa resolução dos conflitos linguísticos deixados como herança colonial. Neste sentido, de que vale a Academia se distanciar cada vez mais dos falantes daquela língua ao sentenciarem um nome que não alterará a *práxis* social?

Antes disso, devemos rever os próprios arcabouços teóricos da linguística, repensando a história de nossos conceitos, desmistificando hipóteses infundadas ou visões simplificadoras que são reproduzidas e, mesmo quando não ditas, ressoam nos novos enunciados que são produzidos enquanto uma sombra, um fantasma epistemológico.

A fronteira entre línguas e dialetos é extremamente tênue e opaca, posto que a inteligibilidade não é um fator crucial para nenhuma das distinções (MUFWENE, 1998, s.p.). Logo em seu surgimento, ou melhor, desde a sua *inauguração* pelo Europeu (que as anunciou), as línguas crioulas foram desconectadas das hoje chamadas línguas lexicificadoras a partir de uma visão preconceituosa de corrupção da língua e até mesmo sob a justificativa de que os colonizados seriam incapazes de aprendê-las “corretamente”, excluindo-as de uma chamada “transformação natural da língua”. Ainda que com objetivos bastante opostos, muitos países em seus processos de independência se utilizaram de suas línguas crioulas como ferramenta identitária e de revolução, sacramentando assim uma completa cisão entre as línguas e transformando qualquer visão variacionista em um pensamento conservador.

A linguística se encontra neste cenário cindido e no qual os conceitos e as posições respondem muito mais ao social e político do que ao estritamente linguístico, tal qual o próprio conceito de línguas crioulas: é fundamental, portanto, rechaçar o discurso do “imparcial” posto que ele é uma impossibilidade epistemológica e compreender e rever o lugar que o discurso da linguística ocupa hoje nestas disputas.

Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. “Coelho, Schuchardt e Hesseling: Encontros e Desencontros entre Pioneiros dos Estudos Crioulos”. *Revista de Estudos da Linguagem* (UFMG), Belo Horizonte, a.4, v.1, jan-jun., 1995, p. 5-16.
- ANJOS, José Carlos Gomes. *Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde: lutas de definição da identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- CLARIDADE: revista de arte e letras. Ed. Fac-similada. Linda-a-velha, Portugal: África, literatura, arte e cultura, 1989.

- CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- DEVONISH, Hubert. Language planning and Pidgins and Creoles. In: KOUWENBERG, Silvia; SINGLER, John Victor (eds.). *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008, p. 615-636.
- ELIA, Silvio. *A língua portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- LIMA, José Joaquim Lopes de. *Ensaio sobre a statistica das possessões portuguezas na Africa occidental e oriental; na Asia occidental; na China, e na Oceania (vol.1)*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.
- LUCCHESI, Dante. “Por que a criouliização aconteceu no Caribe e não aconteceu no Brasil? Condicionamentos sócio-históricos”. *Revista Gragoatá* (UFF), Niterói, v.24, 2019, p. 227-255.
- MUFWENE, Salikoko S. “Creolization is a social, not a structural, process”. *International Symposium on Degrees of Restructuring in Creole languages*, Regensburg, p. 24-27, jun. 1998. Disponível em: http://mufwene.uchicago.edu/mufw_creol.html. Acesso em: 03 de janeiro de 2022.
- PEREIRA, Dulce. O Crioulo de Cabo Verde. In: FARIA, Isabel Hub et al. (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996, p. 551-559.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SÁ NOGUEIRA, Rodrigo de. Prólogo. In: SILVA, Baltasar Lopes da. *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1957, p.7-25.
- SILVA, Baltasar Lopes da. *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1957.
- TARALLO, Fernando; ALKMIM, Tânia Maria. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Editora Ática, 1987, p. 95-120.

A resignificação da noção de direito linguístico no contexto brasileiro

Luciana Oliveira Farina¹

Introdução

No campo das discussões político-linguísticas, há um grande debate em torno dos desafios encontrados na consolidação do direito linguístico no Brasil e no reconhecimento da pluralidade linguística, étnica e cultural do país. Nas últimas décadas, na América Latina, temos assistido ao avanço de movimentos sociopolíticos que visam transformar a estrutura institucional dos Estados que seguem o modelo moderno/colonial e romper o discurso hegemônico conservador e discriminatório que se esconde na legislação, nas práticas em salas de aula e nas ações mais corriqueiras, tanto de cima para baixo, quanto de baixo para cima. Catherine Walsh (2008) destaca que esses esforços contra os processos de dominação econômica, política e cultural são reflexos e manifestações de uma “insurgencia política que es, a la vez, una insurgencia epistémica” (p. 134), pois, ao passo que questionam as estruturas dominantes do Estado, aquelas que sustentam capitalismo além dos interesses da oligarquia e do mercado, também põe em dúvida as lógicas, as racionalidades e os conhecimentos distintos conduzindo a uma reformulação radical do que pensamos sobre esse Estado e sobre a sociedade.

¹ Mestranda da linha de pesquisa 3, História, Política e Contato Linguístico, do programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), sob orientação da Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira.

Após cinco séculos de contato entre línguas de diferentes povos em terras brasileiras, do processo de aculturação forçada, do extermínio das populações indígenas e da imposição do português, o uso das línguas autóctones foi drasticamente reduzido, sendo hoje confinado a regiões escusas. Das mais de mil línguas autóctones faladas no período em que os portugueses chegaram (RODRIGUES, 2002; 1993), calcula-se que, atualmente, sobrevivem apenas um total de 154 línguas indígenas no território brasileiro, línguas estas que poderão desaparecer por completo nos próximos 50 ou 100 anos (STORTO, 2019, p. 8). Contudo, não foram apenas as comunidades indígenas que sofreram nesse processo, estima-se que mais de 200 línguas africanas tenham sido transplantadas no território pelo tráfico negreiro, das quais hoje permanecem sob a forma de línguas especiais, dito de outra maneira, existem “como modos de falar próprios de uma faixa etária, ou de um grupo de pessoas dedicadas a atividades específicas” (PETTER, 2007, p. 63), não se apresentando mais como línguas plenas, vinculando-se a cultos religiosos e a comunidades negras rurais. Nesse processo de aculturação e desarticulação linguística, a política de Portugal “foi sempre a de promover a mistura das diferentes etnias africanas, para impedir a concentração de africanos de mesma origem numa mesma capitania” (p. 70), sendo, portanto, obrigados a adotar progressivamente a língua portuguesa.

Para o desenvolvimento dessa temática, partimos da concepção do direito linguístico como um instrumento de luta e resistência das minorias etnolinguísticas. Esse artigo é fruto de nossa pesquisa de mestrado em fase final que observa o percurso das duas aldeias indígenas de Maricá da etnia Guarani Mbya, que foram formadas em 2013 e permanecem na cidade desde então, a saber: a *Tekoa Ka’aguy Hovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita) e a *Pevaé Porã Tekoa Ará Hovy Py* (Aldeia Sítio do Céu). Nosso objeto de estudo são as *ações glotopolíticas nesse contexto* e por conseguinte *seus efeitos glotopolíticos*. Logo, analisamos, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, não apenas políticas linguísticas, mas também políticas de educação, de saúde, de segurança pública,

de acesso à justiça que afetam diretamente na forma como essas comunidades interagem com a própria língua em seus cotidianos. Destacamos que ambas as aldeias mantêm o guarani mbya como língua materna e demonstram o desejo de continuar a ensiná-la para as novas gerações.

Numa perspectiva glotopolítica, compreendemos que mesmo uma iniciativa que não tenha a intenção de modificar os usos linguísticos ou seus *status*, pode ter consequência neles, pois o linguístico, o político e o social entrelaçam-se. Hoje já temos a dimensão de que Políticas Linguísticas não se referem apenas às ações dos Estados, que não se materializam necessariamente em leis; e que há ações de PL em muitos níveis, empreendidas por diversos agentes. É esse o olhar glotopolítico a qual nos referimos: a ampliação do que seriam as intervenções políticas nas práticas linguísticas.

Portanto, ao considerar os fatores sócio-históricos tanto do período colonial, quanto do processo de construção simbólica da nacionalidade brasileira, nos posicionamos pela necessidade de ressignificar a própria noção de direitos linguísticos para o nosso contexto, transformando-o em um ato de resistência.

Noções de Direitos Linguísticos

Como o nome sugere, esse campo de pesquisa demanda necessariamente conhecimentos do Direito e Linguísticos, dessa forma, constitui-se de modo transdisciplinar e interdisciplinar, permeando discussões antropológicas, sociológicas, de estudos históricos, além da teoria política. Assim, discutir direitos linguísticos nos leva a distinguir uma dimensão teórica e uma dimensão prática, de como a ser possível considerar:

(a) O Direito Linguístico, como conjunto de normas que historicamente regulam as línguas (MAYWORM, 2021); ou ainda

(b) O Direito Linguístico como um campo ou uma especialidade do Direito: Teoria do DL (ABREU, 2016, 2014, 2020).

A construção do conceito de direito linguístico emerge nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, com o fortalecimento dos discursos de direitos humanos, que acaba por impulsionar o surgimento e consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com destaque para a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Como marco teórico, temos o próprio desenvolvimento do campo de Políticas Linguísticas, no âmbito da Sociolinguística, no final da década de 50 e início dos anos 60, que buscava analisar a gestão do multilinguismo dos Estados pós-coloniais.

Nesse cenário do pós-guerra, ganha força a ideia de que a proteção dos direitos humanos não deveria se reduzir ao domínio reservado do Estado, dito de outra maneira, não deveria se restringir à competência nacional exclusiva ou à jurisdição doméstica exclusiva, pois trata-se de um tema de interesse internacional (PIOVESAN, 2013). Com isso, dois elementos fundamentais para a viabilização do Direito Linguístico estão na: a) relativização do princípio de soberania dos Estados; e, b) na influência da teoria neoconstitucionalista nas constituições modernas. Dessa forma, os Estados nacionais passam a admitir interferências de órgãos supranacionais em seus assuntos domésticos, principalmente quando ligados à infração de direitos humanos.

Já a teoria neoconstitucionalista ou o chamado novo direito constitucional, segundo Luis Roberto Barroso (2005), tornou a **Constituição**, antes tomada como um documento técnico com pouca influência normativa na vida dos Estados e de seus cidadãos, como o centro do ordenamento jurídico das nações. Ou seja, o conteúdo da constituição passa a influenciar a forma como todas as normas jurídicas de um determinado país são interpretadas e aplicadas. O reflexo disso em nosso país está na elaboração e promulgação de sua Constituição de 1988, que foi desenvolvida no processo de reconstitucionalização do país. É somente a partir dessa constituição que observamos “temas relacionados com a extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos e das chamadas minorias (...)

resguardando os direitos aos costumes, culturas, línguas, organização social e crenças” (SOUZA, 2021, p. 46).

Nesse sentido, contextualizar a formação dos Estados-modernos que vivenciaram processos semelhantes de conquista e colonização e os mitos construídos nesse projeto assimilatório nos ajuda a compreender tanto como surgem o debate sobre direitos linguísticos, como os conflitos que emergem das relações de poder que se revelam na língua, além das demandas dos grupos que historicamente tiveram acesso restrito à condição cidadã. Sendo assim, as:

Minorias linguísticas que, por diferentes razões - coloniais, políticas, econômicas, migratórias, demográficas -, tiveram ou ainda têm suas línguas subordinadas ao âmbito privado ou doméstico, hoje, reclamam o direito a poder usá-las também nos setores públicos e/ou oficiais das localidades em que vivem. Vítimas históricas e contemporâneas das políticas linguísticas homogeneizantes engendradas pelos Estados coloniais e nacionais, estes grupos reivindicam o direito a terem as suas línguas próprias não somente toleradas, como também reconhecidas coletivamente na vida civil-pública da qual participam e interagem cotidianamente (SILVA, 2019, p. 37-38).

O debate sobre direitos individuais e direitos coletivos

Nesse ponto, duas perguntas são importantes: a) quem seria o beneficiário dos direitos linguísticos: *os indivíduos* pertencentes a minorias ou *os grupos* minoritários? b) quais são as implicações de se defender as línguas e as minorias linguísticas por meio de normas vinculadas aos Direitos Humanos?

A confusão está no fato de que para se conquistar a natureza de **direito fundamental** e com isso gozar das características como direito inalienável, irrenunciável, inviolável, universal, entre outras, os direitos linguísticos precisariam ser concebidos em sua *natureza individual*. No entanto, a abstração da natureza coletiva não favorece a proteção das comunidades historicamente marginalizadas. Isso se deve ao fato de que parte dos objetivos de se considerar a dimensão linguística nessa discussão, está

justamente em assegurar o exercício pleno da cidadania, combater o preconceito etnolinguístico, respeitar e valorizar a diversidade cultural, garantir que minorias linguísticas utilizem suas próprias línguas nas mais diversas situações sociais. Nesse sentido, Hamel (1995) defende o tratamento desses direitos em seu duplo-caráter, ou seja, tomando as dimensões individual e coletiva como indissociáveis, pois considera que somente sua combinação seria capaz de constituir a base de garantias linguísticas numa política de pluralismo cultural.

No princípio de igualdade dos sujeitos, entendido como igualdade de oportunidades (na educação, na administração, etc.) reflete a dimensão *individual* dos direitos linguísticos. No reconhecimento de que as minorias linguísticas requerem de um trato preferencial como comunidades, incluindo iniciativas e medidas específicas do Estado para garantir sua sobrevivência como coletividade, reside na dimensão *coletiva* destes direitos. O fato evidente que um sujeito só pode exercer seus direitos individuais de comunicar-se em sua língua, na medida em que exista e sobreviva sua comunidade de fala, demonstra que todo direito linguístico se apoia em última instância na comunidade e tem, portanto, um caráter coletivo (p. 16, tradução nossa, grifos do autor).

Concordamos com o posicionamento do autor e observamos que a existência de um quadro jurídico internacional e a gradativa valorização do plurilinguismo e pluriculturalismo proporcionaram um movimento de reorganização estatal e rompimento do paradigma integracionista do indígena na elaboração das novas Constituições Latino-Americanas. Assim, ainda que “o direito tradicionalmente seja usado de maneira hegemônica para a manutenção do *status quo*, ele também pode ser usado de maneira contra-hegemônica”, de forma a utilizar os instrumentos legais como estratégia de mobilização por direitos linguísticos (SILVA, 2015, p. 90). Desse modo, uma abordagem generosa e prática da utilização de línguas minoritárias por parte dos Estados contribui para que as minorias tenham acesso a serviços e oportunidades, participem mais ativamente na vida pública, promovendo maior inclusão das comunidades até então antagonizadas (VARENNES,

2015). Para que isso se realize, não basta focar as atenções apenas no desenvolvimento de normas que visem à proteção dos direitos dos grupos linguísticos, pois:

Otorgar un derecho lingüístico sin garantizar la condición social de su existencia significa reducir este derecho a un derecho vacío. Inevitablemente, para garantizar este derecho, si se toma en serio y, teniendo en cuenta la situación de siglos de opresión y políticas que condujeron a la sustitución, es inevitable que deban prever medidas que inciten al uso de la lengua amenazada (todas las lenguas amerindias) en entidades sociales (ZIMMERMANN, 2011, p. 31).

Desafios para a garantia de direitos linguísticos no contexto brasileiro

No Brasil, com a redemocratização do país, os efeitos desse movimento internacional são percebidos na Constituição Federal de 1988 em duas principais mudanças: i) na definição do português como língua oficial, em seu art. 13, o que nos leva a questionar acerca do estatuto das demais línguas faladas no território brasileiro e; ii) no reconhecimento da necessidade de respeitar os diferenciados modos de vida dos povos indígenas, no art. 231, o que inclui o respeito e a proteção às suas crenças, tradições, modos de organizações sociais e territórios e às suas *línguas*. Nesse ponto, confere o direito à educação em outras línguas para comunidades indígenas, quebrando, dessa forma, com o paradigma integracionista. Apesar da importância de tal destaque, o texto constitucional exclui outras realidades linguísticas nacionais, como é o caso das comunidades de descendentes de imigrantes, as quilombolas e a comunidade surda.

Abreu (2020), pesquisador que tem dedicado grande parte de seus estudos para uma delimitação de uma teoria geral do Direito Linguístico, observa que, no Brasil, a prática jurídica ainda apresenta resistência tanto em considerar as línguas como objetos jurídicos possíveis de serem tutelados pelos Estado, como de

respeitar os costumes, as línguas, as culturas e demandas sociais das comunidades linguísticas:

[...] a ideia da proteção jurídica das línguas (minoritárias ou não) e dos seus falantes ainda é palco gerador de estranhamentos, desconhecimentos e rejeições em diversos círculos jurídicos e científicos, da mesma forma que a necessidade de intervenção estatal na mediação e resolução de conflitos linguísticos e na formulação de políticas de gestão das línguas ainda é recebida com bastante ceticismo (p. 173).

Sabemos que as mudanças nas leis, nem sempre acompanham as mudanças sociais e os processos de uniformização e homogeneização linguística, sobre os quais o Estado brasileiro foi construído, têm suas consequências na sociedade atual, ainda em forma de discriminação, exclusão social e preconceitos. O caráter impositivo do ensino da língua portuguesa na escola também constitui-se como um dos desafios a ser superado na luta pelo reconhecimento de direitos tanto individuais quanto coletivos das comunidades linguística: as concepções de língua que produzem estigmas linguísticos e desconhecimento da diversidade linguística e que excluem parcelas da sociedade pelo modo como falam.

Por isso, a defesa dos direitos linguísticos para comunidades ou minorias étnicas está necessariamente relacionada à superação de ideologias dominantes que atuam sobre os usos linguísticos para legitimar o caráter excludente e profundamente desequilibrado da sociedade brasileira. No Brasil, essa busca pela superação dos estranhamentos, dos ceticismos, dos preconceitos em relação às línguas que não são reconhecidas como oficiais conduz a busca de novas interpretações dentro da própria CF/88 para o tratamento da realidade plurilíngue brasileira. Nesse sentido, cada Estado realiza uma lógica de proteção de direitos linguísticos, geralmente, em duas perspectivas normativas que são, ao mesmo tempo, complementares e distintas: o **direito das línguas** e o **direito dos grupos linguísticos** (ABREU, 2016), sobre as quais podemos afirmar que:

o direito das línguas toma a(s) língua(s) como o próprio objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado e possui natureza jurídica de direito fundamental de terceira dimensão e também, majoritariamente, de direito difuso, enquanto *o direito dos grupos linguísticos* toma o direito dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas e viverem sob a organização da sua própria cultura linguística, além de apresentar natureza jurídica de direito fundamental de segunda dimensão e espectro individual e coletivo (p. 17, *grifos nossos*).

Dessa forma, a interpretação de que as línguas têm direitos, conforme o autor, é possível, pois a legislação brasileira concebe as línguas como “bens de natureza difusa” e “patrimônios culturais imateriais”, sendo, nesse sentido, passíveis de serem tuteladas pelo Estado na responsabilidade de preservação e promoção da diversidade linguística. Nesse segmento, encaixam-se as *políticas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*, criado pelo Decreto Federal n°. 7.387, de 09 de dezembro de 2010, que tem como objetivo conhecer e divulgar a diversidade linguística do território brasileiro, tornando esse conhecimento acessível para a população. Ao reconhecer diversas línguas como referências culturais, o inventário constitui-se como um instrumento para a elaboração de políticas públicas (GTDL, 2007) e gestão da realidade linguística. O desafio nesse tipo de política é não apagar os sujeitos sociais das comunidades linguísticas, já que o foco recai sobre línguas como objetos jurídicos, tornando-se, portanto, proteção da língua e não a proteção dos falantes dessa língua. Nesse tipo de política, os direitos linguísticos perdem o caráter de *direito fundamental*. Outro ponto a ter em mente, é como tornar o inventário um instrumento político de luta e de resistência política e não apenas um arquivamento de línguas.

Outra medida importante nessa mesma direção da preservação e promoção da diversidade linguística é a *política de cooficialização de línguas em nível municipal*, que conta hoje com 17 línguas cooficializadas em 38 municípios, das quais 11 são línguas indígenas e 6 são línguas de imigrantes (IPOL, 2021). Além disso, a Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados aprovou o

“Projeto de Lei 3074/19, pelo qual os municípios que possuem comunidades indígenas passarão a ter os idiomas indígenas como línguas cooficiais” (MACHADO, 2021). O desafio, nesse caso, é tornar viável a cooficialização para além da aprovação dos projetos de lei, ou seja, criar as condições para que as comunidades linguísticas desses municípios, que fazem uso de outras línguas além do português, encontrem suas línguas nos serviços públicos essenciais e tenham liberdade para se expressar em contextos outros que não apenas o domiciliar.

Nesse sentido, o *direito dos grupos* “não precisa necessariamente tratar-se de uma língua ou um conjunto de línguas que coexistam em um determinado espaço geográfico” (ABREU, 2016, p. 80), nesse caso, trata-se do direito que as pessoas têm de utilizar suas próprias línguas em situação sociais, seja em contextos formais ou informais. Sendo assim, há garantia, por exemplo, do uso de línguas minoritárias nas instituições públicas, como universidades, escolas, além do acesso a serviços públicos como a justiça social e ao atendimento médico, tendo a oportunidade de maior participação da vida pública e exercer sua cidadania.

Considerando o percurso histórico e as motivações sociais, sobre as quais essa discussão está inserida, dois pontos nos parecem primordiais para se pensar as dinâmicas de tutela e proteção das línguas e dos direitos dos indivíduos e dos grupos de utilizarem essas línguas: i) distinguir entre o reconhecimento de direitos linguísticos nas constituições europeias, daquele observado nas novas constituições latino-americanas; ii) ter consciência de que o processo de formulação de políticas de proteção das línguas e das minorias linguísticas deve ser feito com a participação das comunidades linguísticas.

Sobre o primeiro ponto, destacamos que a formação histórica das diferentes realidades sociolinguísticas influencia na forma ou formas de se conceber a diversidade linguística e cultural, a linguagem. Os sistemas jurídicos são distintos, os instrumentos também. Para citar a diferença mais básica, como relembra a autora Castelano Rodrigues (2018, p. 38), a Europa é o “espaço de

enunciação heterogêneo, marcado por uma história que vincula seus países à memória da colonização enquanto colonizadores, não enquanto colonizados”. Dessa forma, faz-se necessário, no contexto de países latino-americanos, olhar não só na direção das legislações oficiais, mas buscar compreender os movimentos indígenas, antirracistas, feministas etc., os conflitos linguísticos que emergem das relações de poder entre as línguas, os interesses dos grupos que buscam o reconhecimento do Estado, o respeito e o direito de manterem sua identidade e alteridade etnolinguística. Como afirma Fernanda Castellano Rodrigues (2018):

Não podemos importar os discursos que circulam sobre a garantia dos direitos linguísticos, aceitá-los e defendê-los, sem antes compreender as relações de forças que neles se colocam, ou seja, sem ressignificar a própria noção de direitos linguísticos, transformando-a em mais um gesto de resistência. Sublinhamos então, a necessidade de reterritorializar a noção de direitos linguísticos, de deslocar os sentidos que esse sintagma produz, tendo em conta nosso contexto latino e sul-americano e, ainda mais especificamente, brasileiro. Isso significa, então, descolonizar, democratizar e desmercantilizar a relação dos sujeitos com as línguas neste espaço, produzindo consciência linguística, e consciência histórica, social e política ao mesmo tempo (p. 48).

Essa reflexão nos leva ao nosso segundo ponto: ao tentar definir as noções em torno dos direitos linguísticos, é preciso ter o cuidado para não promover um discurso homogeneizante, dito de outra maneira, acabar por abstrair as características específicas de cada comunidade etnolinguística e suas demandas no processo de elaboração de políticas públicas, leis e projetos educacionais. Não há um projeto ou modelo universal que dê conta de todas as realidades sociolinguísticas do território brasileiro, pois cada situação é particular e as necessidades e conflitos que emergem na vivência de cada comunidade linguística também são diversas. Portanto, para a melhor garantia de direitos é necessário que haja mobilização dessas comunidades, junto dos especialistas de políticas linguísticas, especialistas em direito e legisladores.

Tomando como exemplo as aldeias mbya de Maricá- RJ, uma das primeiras preocupações ao analisar o contexto era compreender se era do desejo dessas comunidades a preservação da língua mbya, ao qual, por meio dos documentos disponíveis e entrevistas foi possível confirmar os esforços para manter o uso da língua no ambiente das aldeias e do ensino dessa língua como língua materna, o que denota a importância dessa língua para os guarani, em relação ao português e revela que muitas ações e projetos são realizados com esse objetivo de preservação e reconhecimento da língua e cultura mbya. No entanto, se não fosse do interesse dessas comunidades linguísticas manter a língua originária, teríamos ações glotopolíticas diferentes, pois cada contexto tem suas especificidades.

Para concluir, citamos ainda outra medida de valorização e garantia de direitos linguísticos, na perspectiva de Guerola (2021) que tem defendido a *demarcação de terras indígenas* como “política linguística indispensável para o fortalecimento das línguas e processos indígenas no Brasil” (p. 105), o que se encaixa perfeitamente na ampliação da percepção das intervenções políticas nas práticas linguísticas, quando entendemos que mudanças no meio social podem (e geralmente o fazem) levar a mudanças nessas práticas discursivas. Por isso, no caso das aldeias de Maricá, proteger o espaço físico dessas aldeias poderia ser mais uma forma de assegurar a vitalidade dessas línguas nesse contexto de uso e seu ensino. Por essas razões, acreditamos que “o fortalecimento da disciplina Direito Linguístico no Brasil pode ser uma importante ferramenta para acolher demandas apresentadas pela sociedade civil em prol de um espaço linguisticamente mais plural e democrático.” (MAYWORM, 2021, p. 80).

Considerações finais

Embora a ideia da proteção jurídica das línguas e dos seus falantes seja tema recente na Constituição Federal Brasileira, e tenha ganhado força nas últimas décadas no debate público,

entendemos as políticas do Inventário e de cooficialização de línguas como avanços importantes para a transformação da realidade social e garantia de uma gestão democrática e participativa das línguas no Brasil. Em nosso texto, ao estabelecer uma relação entre o contexto europeu em que os direitos linguísticos são concebidos, e o contexto brasileiro que tem em sua memória as violências do processo colonial, acreditamos que a garantia desses direitos para minorias linguísticas está necessariamente inserida nas lutas sociais por direitos humanos. Nesse sentido, defendemos i) a necessidade de *reterritorializar* a noção de direitos linguísticos para o contexto brasileiro, de modo a investigar se as políticas linguísticas têm de fato contribuído para a diminuição das desigualdades sociais e para participação das comunidades minorizadas na participação da vida pública e no exercício da cidadania e; ii) o diálogo entre as comunidades minoritárias que buscam a garantia desses direitos, os advogados e especialistas no trato da lei e de linguistas especialistas em políticas linguísticas, a fim de superar os desafios que emergem em nossa sociedade pós-colonial e os mitos construídos nesse processo.

Referências

ABREU, R. N.; JACINTHO, J. M. M. *Caminhos Constitucionais para uma efetiva proteção das minorias linguísticas no Brasil*. In: Guerra, Gustavo Rabay; Robl Filho, Ilton Norberto; Moraes Filho, José Filomeno de (Orgs.). *Teoria do Estado e da Constituição*. Florianópolis: CONPEDI, p. 289-309, 2014.

_____. *Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil*. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. (Orgs.). *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Editora Blucher, p. 161-188, 2016.

_____. *Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes*. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras do

Departamento de Letras e Artes UEFs: A Cor das Letras, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 155-171, jan-abr., 2020.

BARROSO, L. R. *Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil)*. Revista de Direito Administrativo, 240, 1–42, 2005.

BRASIL. Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm> Acesso: 18 de jul. de 2020.

GUEROLA, C. M. *A demarcação de terras indígenas como política linguística*. Revista da ABRALIN, v. 17, n. 2, 28 jun. 2019.

HAMEL, R. E. *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*. Alteridades, 1995.

MACHADO, R. *Comissão aprova projeto que prevê línguas indígenas como cooficiais*. Câmara dos Deputados. Brasília, 14 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/772181-comissao-aprova-projeto-que-preve-linguas-indigenas-como-cooficiais/>> Acesso em: 22 de ago. de 2021.

MAYWORM, M. C. C. *Direitos linguísticos e a promoção da diversidade linguística no Brasil*. Cadernos de Letras UFF, Niterói, v.32, n.62, p.44-44, 1º semestre de 2021.

PETTER, M. M. T. *Línguas africanas no Brasil*. Revista África, n. 27-28, p. 63-89, 2007.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 14. ed., rev. e atual, 2013.

RODRIGUES, F. C. *A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo*. Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 42, p. 33-56, 2018.

SILVA, J. I. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

SOUZA, M. M. M. F. de. *Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de*

línguas minorizadas. Cadernos de Letras UFF, Niterói, v.32, n.62, p.44-44, 1º semestre de 2021.

STORTO, L. *Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VARENNE, F. *The human rights dimension and challenges of linguistic rights*. In: International Conference Integration And Exclusion: Linguistic Rights Of National Minorities In Europe. Vilnius: SNPL, 2015. p. 39-56.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. In: Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, No.9, p. 131-152, 2008.

ZIMMERMANN, K. *Reflexiones acerca de la revitalización de las lenguas amerindias en México*. In: UniverSOS. Revista de lenguas indígenas y universos culturales. N. 8, p.9-41, 2011.

É subalterno ou subversão: performatividades negras na construção de uma identidade pelas canções de Emicida

Maria Clara Schaeffer de Souza¹

Introdução

Iniciarei por falar um pouco sobre a minha trajetória, considerando que a metodologia narrativa permite uma recontextualização e ressignificação por parte do pesquisador, fazendo ver as experiências como acessíveis por meio das narrativas dos sujeitos. Assim sendo, é possível considerar a narrativa como uma *performance*, em que as pessoas que narram suas histórias relacionam os eventos da narrativa e se envolvem em uma certa performance de quem são nessa experiência de narrar (MOITA-LOPES, 2009, *apud* LOPES *et al.*, 2018). A perspectiva da narrativa como uma performance dá ênfase aos enunciados como ações no mundo, em que contar sobre algo não é apenas uma descrição estática da realidade, mas também é a alteração da mesma (WINDLE *et. al.*, no prelo).

Venho do interior do Rio de Janeiro, de uma cidade chamada Cordeiro. Tenho uma família grande, formada pela família de minha mãe, majoritariamente de pele branca, e a família de meu pai, formada predominantemente por pessoas de pele negra retinta. Por isso, minha pele é de um tom mais claro que a do meu pai, porém

¹ Mestranda da Linha de Pesquisa 3: História, Política e Contato Linguístico, do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob orientação do Prof. Dr. Joel Windle.

mais escuro que o da minha mãe, o que, muitas vezes, fez com que eu me sentisse no “meio do caminho” e “em lugar nenhum”.

Assim que terminei a escola, eu comecei a trabalhar em uma farmácia como balconista. Após uns meses, troquei de emprego, comecei como secretária em um curso de inglês no qual estudei desde pequena e que me ofereceu o emprego em troca do término do curso. Lá, eu fui reconhecida como uma boa aluna e chamada para dar aulas de inglês para uma turma de iniciante. Sou professora há 13 anos.

Como professora eu sempre trabalhei muito, às vezes em até três lugares (entre cursos e escolas) ao mesmo tempo. Sempre que podia, usava, em minhas aulas, as minhas paixões: livros, jogos de vídeo-game, RPG² e música. Depois de quatro anos lecionando, eu finalmente consegui ingressar em 2013 na Universidade Federal Fluminense para cursar a graduação em Letras, Português-Inglês, conquista que resultou do governo feito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Durante esse período, eu continuei trabalhando, algumas vezes em projetos com remuneração em forma de bolsa, como o Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras (PULE)³ e Inglês Sem Fronteiras (ISF), oferecidos na universidade.

No decorrer da graduação foi quando eu conheci o trabalho do rapper Emicida. Muitas de suas músicas falavam sobre como eu me sentia, por exemplo, quando ele canta “Eu sei, sei cansa/ Quem morre ao fim do mês/ Nossa grana ou nossa esperança?” na canção “Levanta e Anda”⁴. Outras já me mostravam referências de que nunca havia escutado sobre, como a canção “Ismália”, que é inspirada no poema do poeta mineiro, Alphonsus de Guimaraens. Além disso, Emicida sempre foi alguém que fez muitas de suas

² RPG é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. Disponível em: <https://bit.ly/3pYS6dJ>. Acesso em: 01 nov. 2021.

³ Disponível em: <https://centrodelinguas.uff.br/pule/>. Acesso em: 05 jan. 2022

⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/levanta-e-anda/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

canções em colaboração com outros artistas, o que, consequentemente, fez com que eu conhecesse sobre a cena da música brasileira e as pautas que outras pessoas defendem.

Ainda assim, em meio aos trabalhos e correrias do dia a dia, cheguei à pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF, contexto que inicia esse texto e em que me encontro hoje.

Como defendido por Lopes *et. al.* (2018, p. 683), “as histórias que contamos sobre nós mesmos são sempre influenciadas por histórias de outras pessoas.”, e a escolha do tema de minha pesquisa de mestrado surgiu a partir da vontade de analisar como se dá a influência dos atos de fala do músico Emicida nas pessoas que se identificam como negras no Brasil. Para isso, é necessário comentar acerca do que se entende por identidade e, mais especificamente, da identidade negra brasileira, que tem se tornado uma discussão cada vez mais presente e necessária em diferentes âmbitos acadêmicos e sociais.

A metodologia do trabalho é dividida em três etapas. A primeira sendo uma investigação desenvolvida por meio de pesquisa documental, com leitura de bibliografia específica sobre o tema. Trata-se, dessa forma, de atividade de proposta bibliográfica, principalmente focada no estudo e no aprofundamento dos temas, dos conceitos e das questões da pesquisa. Até o presente momento foram feitas as matérias referentes ao mestrado, além da leitura de autores como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Frantz Fanon, bell hooks, Moita Lopes, Valentin Volóchinov, entre outros que contribuíram com teorias e conceitos necessários para a análise.

Na segunda etapa, proceder-se-á a análise dos dados existentes, quais sejam: documentários, entrevistas e letras do artista, assim como arquivos oficiais levantados em suas próprias mídias sociais. Por fim, tendo em vista uma abordagem qualitativa do tema, pretendo realizar entrevistas com um grupo de fãs do artista, de forma a compreender se o mesmo influencia as estratégias de luta e construção de identidade apontadas em seus trabalhos, através do cruzamento dos dados coletados, assim como feito em Windle (2021).

Emicida

Emicida é um rapper, cantor e compositor brasileiro. Começou sua carreira em batalhas de improviso, que foi onde ganhou o apelido de “assassino”, pois frequentemente ganhava as batalhas, mudando mais tarde para uma mistura de “MC” com “homicida”: Emicida. Posteriormente, o rapper ressignificou seu nome artístico, transformando-o em um acrônimo: Enquanto Minha Imaginação Compor Insanidades Domino a Arte.

Com mais de 9 discos lançados desde 2009, o rapper já foi indicado para diferentes prêmios de música e se mantém um artista influente há mais de 10 anos. Seu último CD intitulado “AmarElo” recebeu recentemente o Grammy Latino na categoria de *Melhor Álbum de Rock ou de Música Alternativa em Língua Portuguesa*.

Além do seu trabalho como rapper, Emicida participa de um programa de televisão chamado “Papo de Segunda”, transmitido pelo canal GNT; escreveu livros voltados para o público infantil nos quais os personagens principais são negros; gravou *podcasts* para falar sobre o processo de criação de suas canções no CD “AmarElo”; e também produziu documentários ao longo de sua carreira, sendo o último “AmarElo – É Tudo Pra Ontem”, disponível na plataforma de *streaming* Netflix. A presente pesquisa tem por objetivo a descrição e a análise linguística da construção de uma identidade negra no Brasil, por meio das obras do Emicida e da bibliografia levantada, entendendo suas produções como um espaço na diáspora negra capaz de reformatar a noção de periferia.

A rua é noiz

Um dos objetivos específicos deste trabalho é mostrar como é importante pensar a linguagem a partir do uso político e para tal dois artigos foram essenciais. O primeiro deles foi o de Muniz (2009), ao trazer um debate sobre a construção da identidade negra através da análise dos processos de heteroidentificação e

autoidentificação de cotas nas universidades. O segundo foi o de Windle e Moita-Lopes (2021), que trouxe o debate identitário a partir da análise de Jaloo, um cantor multifacetado e transperiférico, permitindo entender as possibilidades da análise linguística discursiva de um artista enquanto objeto de estudo.

A música de Emicida, enquanto mensagem a ser codificada e decodificada, reivindica uma identidade linguística transperiférica que apropria conceitos de outras culturas e os traz para dentro de nossa realidade. Assim, o próprio conceito do que é “ser negro” é construído no meio deste percurso.

A ideia do que é “ser negro” aqui trabalhada pode ser apresentada por meio da essencialização, que entende o negro enquanto certos caracteres “dados” e imodificáveis. É interesse desta pesquisa dar atenção ao aspecto da performatividade da linguagem na forma que Austin (1990) apresenta. A linguagem, por meio dos atos comunicativos, chama atenção para a maneira como devemos não apenas conceber a linguagem, como também fazer a interpretação da mesma.

Austin (1990) faz uma ruptura entre o que ele chama de atos “performativos” (aqueles que ocorrem em processo, transição) e os atos “constativos” (aquele que simplesmente “são” algo, sendo uma constatação de alguma coisa), defendendo que não é possível afirmar que a linguagem pode ser puramente descritiva. Assim, o que é importante para entender as canções e mensagens de Emicida é partir da premissa de que a condição racial evocada em suas letras se trata, seguindo o pensamento de Austin, de um aspecto de análise do campo da performatividade. Isso faz diferença, uma vez que há grande debate no movimento negro sobre a “essencialização” do que é ser negro no Brasil. E entender a performatividade das mensagens de Emicida nessa construção reposiciona o músico enquanto agente político.

Seguindo esta linha de raciocínio, quando o rapper coloca que “Vim esmagar boy que debocha da cultura black” ou então que “Prum novo mar vermelho/ Uma nova travessia/ Pro povo ter reis no espelho/ Minha caneta cria”, ambos os trechos da música

“Pantera Negra”⁵, o cantor está evocando como prática política emergente a resignificação dos “reis” a partir de suas próprias canções. A chamada de atenção desse imaginário de heróis nessa canção, ao mesmo tempo que reconhece a relevância da cultura norte-americana e sua influência na cultura brasileira, coloca o Emicida em um papel de alteridade, reposicionando sua identidade. “Olhar no espelho e ver novos reis” evoca também a resignificação de uma projeção da periferia para outras dimensões de um imaginário social. Agora, afinal, é possível se identificar enquanto negro e também enquanto rei. Essa é uma das mensagens imagéticas que a história do “Pantera Negra” traz para nossa sociedade.

É curioso pensar como essa nova apropriação do termo pode ser entendida como uma reindexação de um discurso subalterno que é essencialmente relacionado a certas questões do corpo (a cor e a própria imagem que não pode ser associada à realeza). Essa forma, essa mensagem, é uma ameaça a própria ordem da colonialidade enquanto flerta com ela, visto que a história do “Pantera Negra” é uma produção norte-americana. Moita-Lopes & Fabrício (2013) argumentam, inclusive, que a construção de uma identidade surge justamente dessa ruptura entre o campo normativo e a ordem de indexação de uma subcultura. Ora, o que vemos nessa canção em específico é esse processo de ruptura entre a norma (quem pode ser rei) e o papel simbólico da subcultura sendo resignificado (você pode ser negro e também ser rei).

Ainda assim, é fundamental entender que, por considerar neste trabalho que a identidade negra é construída no plano da performatividade, o contexto do uso dessa noção precisa ser evocado constantemente. Isto porque, dependendo de onde o sujeito ator das ações se encontra, ele pode se identificar como for, mais ou menos, conveniente. Muniz (2009), nesse sentido, coloca que

⁵ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/pantera-negra/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

Dessa forma, não nos interessa nem uma noção de identidade pautada num psiquismo, nem uma noção ontologizada da identidade, visto que tanto uma como a outra estão preocupadas com a busca por uma essência. Nesse trabalho, interessa a identidade vista como relacional, fragmentada; uma noção de identidade que seja politicamente motivada (MUNIZ, 2009, p. 281).

O momento de transculturalismo em que vivemos faz com que seja importante para a construção da própria noção de indivíduo que o sujeito possa ser visto a partir do que ele é diferente e, no mesmo movimento, que ele possa ter sua identidade garantida como pessoa detentora de direitos iguais (MUNIZ, 2009).

Entender o músico Emicida como um ator importante nesse campo de disputas nos leva a outra questão além da construção da identidade: “Quem é o negro” que permeia o imaginário do autor quando escreve essa canção e “quem é o negro” que se encontra nesse mesmo local, mas como fãs do artista? É essa subjetividade que dá essa contribuição para o debate público da identidade do “negro” no Brasil.

Para responder essas perguntas a partir das letras de Emicida, podemos referenciar Austin (1990), que estabelece os “atos de fala”. É possível considerar “atos” as canções de Emicida, porque, ao criar um eu-lírico negro em grande parte de suas composições, o artista está fazendo nesse momento um ato de identificação a uma condição já previamente enquadrada. O estereótipo do negro (ou em outras palavras: a sua essencialização), ao mesmo tempo que institui as pessoas em identidades sólidas, aparentemente imutáveis, não o são na prática das músicas.

As interpretações feitas por qualquer interlocutor das canções de Emicida já enunciam essas novas possibilidades de identidades solidificadas. Volóchinov (2019) defendia a ideia de que a língua é um processo que ocorre justamente a partir dessa interação entre sujeitos sociais e historicamente situados e que, por isso, para analisar o discurso, é importante entender o seu contexto social. Assim, as pessoas têm a possibilidade de refutar essas identificações nas suas próprias trajetórias.

Ianni (1999, p. 56) dialoga com as questões apresentadas até aqui, quando diz que “enquanto não se expressa em palavras, o mundo está no limbo, revela-se uma nebulosa misteriosa; mas quando palavreado, articulado e significativo, esse mesmo mundo corre o risco de descobrir-se delimitado, prisioneiro ou significado.” Articulando com esse sentido, ser entendido como “negro” ou não, a partir das canções de Emicida, é ao mesmo tempo um processo que permite ressignificar as existências do ouvinte como, também, ameaçar a própria subjetividade ao prendê-la a novos contornos.

Ser negro (assim como a ideia de “não ser negro” ou a ideia de “não pertencimento” ao grupo evocado por Emicida) cria formas para identidades que talvez antes não fossem solidificadas. Essa dimensão política da linguagem, de constituição do indivíduo, é fundamental para se entender o discurso como não só um ato comunicativo, mas uma verdadeira maneira de se influenciar o mundo.

Conclusão

Da mesma forma que conclui Muniz (2009), ao se utilizar de uma teoria da performatividade da linguagem, as conclusões sempre serão provisórias, uma vez que o próprio objeto de análise é fluido e pode ser revisto. Ser ou não negro não é algo que pode ser visto como um dado imutável e já pré-estabelecido. Essa informação não está no plano de uma constatação, mas, sim, no campo da performatividade.

Isso não quer dizer que a produção de conhecimento possa terminar nesta própria premissa. Ser sujeito de seu tempo e de sua história faz com que seja necessário estudar o processo histórico de construção da identidade do negro a partir do discurso que é produzido agora, por meio da linguagem.

Para tal, esta pesquisa não termina neste artigo. Faz-se necessário responder a perguntas como: “quem é o negro nas músicas do Emicida?”, juntamente com “quem são os negros que escutam o Emicida?”. Além disso, é necessária a análise do

posicionamento do próprio artista, até para que seja possível entender a relação interlocutor e ouvinte que se constrói nesses contextos.

Referências

- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- BLOMMAERT, J. *Chronotopic identities*. Working Papers in Urban Language & Literacies, p. 170, 2015.
- DURAN, S. *Emicida Style*. Revista Trip, 2009. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/emicida-style>. Acesso em: 04 jan. 2022
- EMICIDA. Levanta e Anda. In: EMICIDA. *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. [CD]. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013
- _____. Uma biografia de Emicida. Disponível em: <http://www.emicida.com.br/conheca?lang=ptbr>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- IANNI, O. *Língua e Sociedade*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1999.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*. Revista da ABPB. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático - Letramentos de Reexistência, jan. 2018, p. 678-703.
- MOITA-LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Desestabilizações Queer na sala de aula: 'Táticas de guerrilha' e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. *Exclusão social e microresistências*. Goiânia: Câne Editorial, 2013, p. 283-301.

- MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Usos e sentidos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MUNIZ, K. da S. *Linguagem e identificação: performatividade, negros (as) e ações afirmativas no Brasil*. Campinas: Sínteses, v.14, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- PAIXÃO, A. *Emicida e Alphonsus de Guimaraens - As Duas Ismálias*. O Ganpazan, 2020. Disponível em: <https://oganpazan.com.br/emicida-e-alphonsus-de-guimaraens-as-duas-ismalia/>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hiphop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- WINDLE, J.; SOUZA, A. L. S.; SILVA, D. N.; ZAIDAN, J. N.; MAIA, J. O; MUNIZ, K.; LORENZO, S. (2020). *Towards a transperipheral paradigm: An agenda for socially engaged research*. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 59 (2):1577–89.
- WINDLE, J.; MOITA-LOPES, L. P. Rescaling the global borderlands: Transperipheral projections from ‘the heart of the Amazon’. *Language in Society*, v.50, n. 5, 2ºsem. 2021. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/rescaling-the-global-borderlands-transperipheral-projections-from-the-heart-of-the-amazon/3EDB203D549A1F4EEA BA23ABEA23D159>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- _____.; PEREIRA, T. C. A. S; LORENZO, S. *Linguagem e identidade*. No prelo.
- _____.; VASSÃO, Felipe. *Pantera Negra*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2018.

O tratamento da língua no ENEM: uma análise glotopolítica

Marllon Valença Rodrigues ¹

Delimitação do tema e objeto da pesquisa

O caráter social da linguagem é tema de discussões muito antigas, que vêm ganhando espaço cada vez maior no âmbito dos estudos da linguagem. E, quanto mais se estuda a questão, mais mitos são quebrados, mais se mostra a pressão que fatores sociais exercem sobre a língua, o que faz com que fenômenos como variação e mudança sejam inerentes a ela, assim como são inerentes às sociedades. Aspectos linguísticos são tão distintivos e importantes numa sociedade quanto aspectos de caráter étnico e socioeconômico, com os quais quase sempre estão interligados. O preconceito e a intolerância linguística, por exemplo, como lembra Milroy (2007), são tão preocupantes quanto os étnicos e socioeconômicos. Não só tão preocupantes quanto esses, mas se estendem a eles:

Embora hoje seja inaceitável discriminar alguém abertamente por razões de grupo étnico, classe social, religião ou gênero, ainda continua aceitável discriminar abertamente pessoas por questões linguísticas. Infelizmente, as pessoas, com frequência, não percebem que a linguagem está relacionada a essas outras categorias sociais. Como uma pessoa que usa formas linguísticas não-padrão normalmente é de uma minoria étnica ou de uma classe social baixa, o efeito da discriminação linguística é discriminar minorias étnicas e grupos de classe social baixa. (p. 35, tradução nossa)

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob orientação do prof^o Dr. Xoán Carlos Lagares e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de, além de desmistificar o senso comum sobre a língua e os preconceitos que ele carrega, aprofundar a análise, buscar suas motivações e implicações.

Como dissemos acima, não há como negar, hoje, que fatores sociais são determinantes na vida de qualquer língua. William Dwight Whitney, no século XIX, já discutia questões que continuam relevantes e atuais, como variações linguísticas segundo classes sociais e local de origem dos falantes. É verdade que, sobretudo metodologicamente, a investigação dessas relações só tenha ganhado força com William Labov na década de 1960. Desde então, a ciência da linguagem avançou muito no entendimento de como o linguístico é dependente do social. A sociolinguística variacionista, fundada por Labov, focou-se, no entanto, no sistema linguístico, recorrendo aos fatores sociais para, principalmente, justificar as variações e mudanças dentro do sistema. De qualquer forma, o legado de Labov e dos linguistas que se apoiaram em seu método foi e continua sendo de grande importância para desmentir preconceitos e mostrar que a linguagem é complexa demais para se reduzir a noções de certo ou errado, de bonito ou feio. É um fato científico que línguas variam e que as variações estão intimamente ligadas às dinâmicas sociais. O desafio hoje, portanto, está mais em discutir e buscar revelar as forças que levam à crença de uma língua perfeitamente falada, de uma norma superior às outras. Dizer que há crenças que agem sobre a língua implica aceitar que línguas são instituições sociais e, conseqüentemente, políticas. Não podemos, porém, limitar a noção de política ao âmbito das organizações governamentais. É necessário reconhecer cada um de nós, falantes, como agentes políticos.

É imperativo, com o que foi exposto até aqui, destacar que este trabalho se situa em uma perspectiva glotopolítica, que assim Guespin e Marcellesi (1985) definem:

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a

sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político. (p. 1, tradução de Marcos Araújo Bagno)

Os autores falam de ações sobre a linguagem que podem não ser conscientes, isso não quer dizer, porém, que se trate de ações imparciais. Ainda que inconscientemente, estamos sempre nos posicionando politicamente, ninguém pode escapar da *ideologia*, como Freedén (2003) ressalta. E, se consideramos que não é possível dissociar o linguístico do social e do político, também não podemos escapar das *ideologias linguísticas*, como Cameron (1995) explica: “Todas as atitudes para com a língua e a mudança linguística são fundamentalmente ideológicas, e a relação entre ideologias populares e de especialistas, ainda que complexa e conflitante, é mais próxima do que se poderia pensar” (p. 4, tradução nossa).

A relação entre língua e política é muito mais profunda do que se pode perceber à primeira vista. Guespin e Marcellesi (1986) dizem, por exemplo, que ninguém na França negaria a utilidade de ações políticas sobre a linguagem em regiões como Quebec e Catalunha, onde se falam línguas diferentes das línguas majoritárias dos países em que estão localizadas. Em países como a França, ou mesmo como Brasil, muitos podem ignorar a existências de ações políticas sobre as línguas, devido a uma ilusão de unidade linguística. Mas a própria imposição do francês na França e do português no Brasil é resultado de uma série de ações sociopolíticas que resultaram no extermínio de outras línguas e povos.

Segundo os autores supracitados, uma vantagem do termo glotopolítica é neutralizar a oposição entre língua e fala, que abordamos anteriormente. Isso se dá porque ele abarca as diversas abordagens e ações de uma sociedade em relação à linguagem. Podem ser sobre a língua, quando se decide quais funções ela

exercerá, ou seja, seu *status*. Essas ações podem ser sobre a fala também, em situações mais cotidianas, como quando se repreende alguém por falar de uma forma ou de outra. Podem até mesmo ser sobre o discurso, quando a produção de determinado tipo textual é usada como avaliação. Contextualizando, podemos notar que o ENEM, por exemplo, age politicamente sobre a linguagem quando as provas são escritas em português, quando avalia os estudantes pela produção de texto dissertativo e quando pede que esse texto seja escrito de acordo com uma norma específica, geralmente chamada de norma-padrão.

Arnoux (2016) resume que:

A glotopolítica estuda as intervenções no espaço da linguagem, entendidas estas em um sentido amplo, já que podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes (coletivos ou individuais) que podemos identificar, ou produzidas “espontaneamente” sem mediadores claramente identificáveis. Essas intervenções se exercem tanto sobre as línguas, suas variedades e registros como sobre os discursos ou as diversas articulações do verbal com outros sistemas semióticos. (tradução nossa)

Diante do exposto, fica evidente que este trabalho assume que não existe neutralidade na relação entre falante e língua ou entre sociedade e língua. Como Cameron (*ibid.*) argumenta, mais do que falar uma língua, estamos constantemente falando *sobre* ela. Ou seja, estamos a todo tempo criando e modificando conceitos sobre língua e linguagem por meio do discurso. Sendo assim, a língua não pode ser encarada apenas como um instrumento de comunicação, pois é muito mais complexa do que isso, é uma “criação contínua, reinventada incessantemente” (Guespin e Marcellesi, *op. cit.*, p. 5) por meio de nossas práticas sociais, assim como o são nossos discursos e conceitos em relação a ela.

Outro ponto relevante sobre o termo *glotopolítica* diz respeito ao fato de ele designar tanto uma perspectiva de análise quanto uma prática social. Ao mesmo tempo em que glotopolítica se refere a uma disciplina de pesquisa, que poderia parecer interessar só aos estudiosos da linguagem, também concerne a práticas sociais das

quais ninguém está isento. Todos nós somos agentes glotopolíticos. E a escrita deste texto em si já é uma ação glotopolítica. Nas palavras de Guespin e Marcellesi (1986: 6): “toda sociedade é linguageira, e toda prática de linguagem é social”.

Vê-se, assim, a importância de analisar e discutir o que se fala sobre a língua em diversas esferas sociais e quais possíveis divergências e convergências possam estar presentes nos discursos circulantes nelas. É importante salientar que essas falas são ações glotopolíticas dentro de um contexto social amplo e complexo a que devemos estar sempre atentos, uma vez que elas revelam disputas de poder socialmente muito mais abrangentes. Isso nos leva a outro conceito importante para este trabalho, que foi brevemente mencionado acima: as *ideologias linguísticas*. Dadas as limitações de páginas deste trabalho, podemos dizer, de forma bem resumida, que as *ideologias linguísticas* são as representações que se fazem da linguagem. Woolard e Schieffelin (1994), que são frequentemente referência quando se trata deste termo, definem *ideologia linguística* como uma articulação mediadora entre as estruturas sociais e as formas de falar. Enfatizam que as ideologias linguísticas são significativas tanto para a análise linguística quanto para a análise social, uma vez que elas *não* são apenas uma questão de linguagem, o que fica claro nas palavras de Arnoux e del Valle (2010) em texto sobre representações ideológicas da linguagem:

[...] toda coletividade humana se caracteriza pela existência de certas condições sociais e relações de poder. São esses fatores contextuais os quais estruturam o mercado linguístico, ou seja, o regime de normatividade ou sistema que atribui valores diferentes aos usos da linguagem. O lugar que um indivíduo ocupa na sociedade, os espaços aos quais tem acesso e a capacidade que possui para negociar seu papel nesse entorno determinarão sua predisposição a atuar uma de certa maneira ou a valorizar de um ou outro modo as ações de outros – o indivíduo desenvolve, em terminologia de Pierre Bourdieu, um *habitus*. (tradução nossa)

Como fatos sociais e questões linguísticas estão interligados, uma análise glotopolítica revela muito sobre as condições sociais de uma sociedade. A forma como pessoas ou grupos de pessoas

avaliam a fala de outra pessoa ou grupo de pessoas pode dizer muito sobre as estruturas e as dinâmicas de poder da sociedade em que estão inseridas. Como dito no trecho acima, o indivíduo desenvolve um *habitus*, que é uma noção que Bourdieu tomou de Aristóteles (*habitus* é a tradução para o latim de *hexis*) e desenvolveu a fim de romper com a oposição entre subjetivismo e objetivismo. *Habitus* pode ser entendido como a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (CATANI et al., 2017: 214). Em outras palavras, é o modo como a sociedade é incorporada nas pessoas, o que faz com que elas desenvolvam disposições a pensar, agir e sentir de um modo e não de outro. Dessa forma, é possível inferir que as pessoas desenvolvem um *habitus* linguístico, ou seja, uma disposição a falar e se expressar de uma determinada forma e a valorizar mais uma maneira de falar do que outra.

Quando se fala de um padrão idealizado de língua, não se deve acreditar que ele é aleatório. Esse padrão é baseado em uma tradição literária, no suposto bom uso da língua de grandes autores. Embora ninguém o fale realmente, há grupos que chegam mais perto, graças a um *habitus*, uma vez que esses grupos já têm uma disposição a falar de modo mais próximo a essa língua idealizada, muito devido a uma disposição à prática de leitura, uma vez que têm maior acesso a uma cultura altamente letrada. Isso é uma corporificação, pode-se dizer, de práticas e hábitos só possíveis a partir da vantagem social que têm. São grupos geralmente possuidores de grande acúmulo de capital econômico, do qual podem converter parte em capital cultural. A avaliação do modo como falam desempenha um papel importante na cotação de seu capital cultural. Para compreender melhor a implicação dessa afirmação, voltemos à questão da norma-padrão. Mesmo que ninguém a fale realmente, ela tem uma enorme importância sociolinguística. É um bom exemplo do teorema de Thomas, que diz que “se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências” (BAGNO, 2019). É por meio dessa norma idealizada que se consegue garantir um mercado linguístico

unificado. O valor de todas as variedades da língua é medido por meio dela (BOURDIEU, 1998a).

Os grupos dominantes, em consequência, garantem sua vantagem e hegemonia linguística, uma vez que são os que têm maiores condições de adquirir uma fala mais próxima da língua idealizada, graças a seu maior acúmulo de capital econômico e tempo para investir em educação formal. Isso nos leva a constatar que a defesa de uma concepção de língua como conjunto de regras de uso não é uma simples demonstração de “amor pelo idioma”, mas uma defesa de uma parte importante do capital cultural das elites; nas palavras de Bourdieu (1998b, p. 108): “(...) através desse produto de mercado que é a língua francesa, um certo número de pessoas defendem, encostadas à parede, o seu próprio capital”. O sociólogo francês continua:

Uma linguagem legítima é uma linguagem de formas fonológicas e sintáticas legítimas, quer dizer uma linguagem correspondente aos critérios habituais da gramaticalidade, e uma linguagem que diz constantemente, além daquilo que diz, que o diz bem. E por aí deixa crer que aquilo que diz é verdade: o que é uma das maneiras fundamentais de fazer passar o falso por verdadeiro. Entre os efeitos políticos da linguagem dominante há o seguinte: “Ele disse-o bem dito, portanto há probabilidades de ser verdade”. (p. 110)

No processo em que o falso é maquiado como verdadeiro, os grupos dominantes conseguem garantia do poder simbólico por meio de violência simbólica, e os grupos dominados, geralmente falantes das variedades menos prestigiadas, acabam acreditando que falam realmente mal, que há uma “língua superior”. O resultado disso é que tudo que é dito ou escrito nessas variedades de menos prestígio tem sua validade colocada em dúvida ou é prontamente desconsiderado, independentemente do conteúdo. O que, no começo, parecia se tratar de apenas uma questão linguística se revela uma verdadeira política de marginalização e silenciamento. Podemos, dessa forma, perceber que ideologia linguística tem a ver, principalmente, com disputas de poder que

se refletem nas representações sobre a linguagem e nas práticas languageiras. Nosso trabalho buscará compreender justamente quais conceitos de língua as provas do ENEM reproduzem, se há espaço neles para discutir essas questões mais sociais e políticas. Será importante investigar também se houve mudanças no tratamento da língua pela prova durante o período histórico recente do Brasil, marcado por verdadeiras reviravoltas políticas.

Do ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, até metade de 2016, com a deposição de Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, o Brasil teve na presidência o Partido dos Trabalhadores (PT), grupo político historicamente mais alinhado a ideais de esquerda e de viés progressista. Após *impeachment* da presidenta, o vice de Dilma, Michel Temer, assumiu a presidência e impôs um governo de tendências neoliberais e conservadoras, mais alinhado aos anseios das elites socioeconômicas. O governo de Temer, desde o começo, tomou atitudes que foram alvo de muitas críticas, como compor um ministério só de homens brancos. Apresentava um contraste com uma sociedade que, nos últimos anos, tanto discutiu sobre representatividade. No entanto, esse governo, ainda que tenha conseguido algumas vitórias para seu projeto neoliberal (sendo a Reforma Trabalhista a mais relevante), não conseguiu abalar as estruturas estatais, seja por ter tido que gastar seu capital político e tempo no controle da crise resultante de diversos escândalos de corrupção, seja por falta de apoio popular.

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro, político conservador e de tendências autoritárias, tomou posse como presidente com o compromisso de impor, junto a Paulo Guedes, seu ministro da Economia, a agenda neoliberal de maneira mais radical que Temer. Bolsonaro também assumiu a responsabilidade de fazer uma "limpeza ideológica" nos aparelhos do Estado, atacando e tentando destruir tudo que possa ser considerado, em seu entender, como de esquerda ou petista. Medidas censuradoras foram tomadas em relação tanto à produção de conhecimento quanto de cultura, como a ameaça de extinção da Ancine (Agência Nacional de Cinema) na impossibilidade de implementar um filtro (censura) do governo.

Igualmente preocupantes foram atitudes do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que cortou verbas destinadas a universidades federais por motivo de "balbúrdia". Diante desse cenário, o destino do MEC (Ministério da Educação) e, consequentemente, do ENEM parecem uma incógnita.

Com os fatos citados acima, percebe-se que o Brasil se encontra em um período histórico politicamente muito tenso. É nesses momentos de grande tensão, todavia, que os maiores exageros são cometidos pelos agentes políticos e muitos fatos se revelam de forma mais nítida. O que podemos ver de mais claro é a grande polarização política que existe no Brasil. Ela sempre existiu, porém, em muitos momentos, passou despercebida pelos olhares mais leigos. Lucchesi (2015), por exemplo, além de denunciá-la, faz uma vasta análise histórica de como o Brasil sempre apresentou uma polarização social, que acarreta outras polarizações, como a política e a linguística.

Como já dissemos, nosso estudo buscará olhar para esse contexto em uma perspectiva glotopolítica. Procuraremos analisar o tratamento e a conceituação da língua nas provas do ENEM no período entre os anos 2011 e 2021, a fim de perceber se houve mudanças no tratamento da língua que possam revelar as ideologias linguísticas dos agentes glotopolíticos envolvidos.

A relevância desta pesquisa situa-se justamente na importância de entender o momento histórico mais recente do país e analisar se ele se reflete e tem consequências no âmbito linguístico. Preparar um registro de como a língua foi abordada e conceituada em instrumentos glotopolíticos governamentais nos últimos anos pode revelar muito sobre como funcionam as dinâmicas de poder no Brasil e ajudar outros pesquisadores, em pesquisas futuras, a perceber se, com essa virada política recente, o tratamento da língua também será diferente. Como se pode notar, este é um estudo que pode ser de interesse multidisciplinar, com possibilidade de contribuir tanto para estudos em Linguística quanto para estudos em Sociologia, Antropologia etc. Para isso, é importantíssima a perspectiva glotopolítica, por considerar como

políticas linguísticas desde atos do dia a dia quanto políticas governamentais e entender que toda ação social tem consequências linguísticas.

Este estudo tem por objetivo levantar uma discussão sobre o que se entende por língua no ENEM e suas possíveis motivações e implicações glotopolíticas e sociais.

Mais especificamente, buscaremos:

- Analisar a abordagem sobre a língua em provas do ENEM;
- Identificar e descrever os termos relacionados à língua em nosso *corpus*;
- Comparar a abordagem sobre a língua nas provas do ENEM antes e durante o governo de Jair Bolsonaro;
- Discutir possíveis razões ideológicas subjacentes aos posicionamentos tomados pelos agentes glotopolíticos de nosso *corpus* e suas implicações.

O presente estudo tem caráter qualitativo e tem como foco analisar e discutir, sob perspectiva glotopolítica, a noção de língua nas provas do ENEM e suas possíveis motivações e implicações sociais e linguísticas.

Nosso *corpus* principal serão as provas do ENEM, mais especificamente os enunciados das provas de Língua Portuguesa e de Redação, em que analisaremos se há conceitos de língua e linguagem explícitos e implícitos e se a opção por tratar a língua de uma forma determinada pode ser interpretada como uma intervenção glotopolítica com suas consequências próprias. Antes de começar essa análise, no entanto, faremos uma pesquisa sobre a história do ENEM e os documentos oficiais relacionados a ele.

A seleção das provas cobrirá inicialmente o período que se estende do ano de 2011 ao ano de 2021, com possibilidade de extensão até o ano de 2003, a depender da viabilidade dentro do cronograma a ser estabelecido.

Para a análise e descrição dos textos, levaremos em consideração, principalmente, a seleção vocabular dos autores e as terminologias utilizadas, sobre as quais levantaremos discussão. Coletaremos em todo o *corpus* termos/conceitos que são empregados

para falar de língua, como: língua, linguagem, dialeto, norma, norma padrão, língua padrão, norma culta, variante, variação, variedade, variável, sistema, gramática, fala, coloquial etc. Esses conceitos serão listados em tabelas, com sua localização nas provas e o número de vezes que aparecem. Será importante analisar e avaliar se essa escolha vocabular e terminológica é teoricamente consistente ou se apresenta conflitos e contradições. Essa análise será a todo tempo acompanhada por reflexões com base na sociolinguística, com perspectiva glotopolítica. Consideraremos os agentes por trás do ENEM como agentes glotopolíticos, interpretando, conseqüentemente, seu posicionamento como ações políticas ideologicamente guiadas que agem sobre a língua, mas que têm implicações sociais bastante abrangentes. Como não é possível fazer uma análise sociolinguística sem uma análise mais social propriamente dita, nos permitiremos fazer uso de alguma multidisciplinaridade, com apoio de reflexões advindas da sociologia e antropologia, com especial destaque a Pierre Bourdieu. Não poderemos também deixar de levar em consideração, em nossa análise, a história sociolinguística do português brasileiro, uma vez que a própria história da língua evidencia as raízes de um país marcado por desigualdade.

Como, no momento da escrita deste texto, ainda estávamos na etapa de revisão bibliográfica, não podemos adiantar resultados, ainda que parciais, sem ter analisado de fato nosso *corpus*.

Referências

- ARNOUX, Elvira Narvaja de. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23 (38), 18 – 42, 2016.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; VALLE, José del. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Doi:

<https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

_____.; NOTHSTEIN, Susana. *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Bliblos, 2011.

BAGNO, Marcos Araújo. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguística: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998a.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. London: Routledge, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes et al (orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREEDEN, Michael. *Ideology: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean Baptiste. *Pour la Glottopolitique*. *Langages*, n. 83, 1986, p. 5-34. Tradução: Marcos Bagno, julho de 2016.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. The ideology of the standard language. In: LLAMAS, Carmens; MULLANY, Louise; STOCKWELL, Peter. *The Routledge companion to sociolinguistics*. New York: Taylor & Francis, 2007.

Línguas e constituição no Marrocos: a gestão oficial da diglossia

Millena Rocha de Sena¹

Introdução

A partilha da África terminou onde começara, no norte da África. E o Marrocos ocupou um lugar relevante, visto que “o país era de importância política, estratégica e econômica. Muito mais, de qualquer modo, do que muitas outras partes da África.” (WESSELING, 1998, p. 365). O território é a parte do continente africano mais próxima da Europa, tendo uma distância inferior a 15 quilômetros, se considerarmos o estreito de Gibraltar. Argel, capital da Argélia, foi tomada pelos franceses em 1830. Como as fronteiras entre Marrocos e Argélia não eram muito bem delimitadas, a França buscou várias oportunidades de embrenhar-se no território. Justamente pela indefinição das fronteiras, a ocupação do Marrocos, para a França, além dos interesses comerciais e financeiros, era estratégica. Era uma forma de impedir a ocupação de alguma potência europeia ao lado da Argélia.

Se a colonização, por um lado, se atrela às questões territoriais, que se desdobram em questões geopolíticas e econômicas, por outro, conseqüentemente, ela reverbera também na configuração linguística marroquina. O contato linguístico é frequentemente marcado por conflitos, por relações sociais assimétricas de poder e por razões socioeconômicas, étnicas e culturais. Sobre tudo quando derivado de um processo de colonização, pode perpetuar na língua a relação de domínio e opressão entre os falantes.

¹ Mestranda na Linha 3 de pesquisa – História, Política e Contato Linguístico. Orientada pela Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira. Bolsista CAPES.

Como resultado, o Marrocos convive com três grupos linguísticos: o árabe, que foi introduzido muito antes do período colonial, o berbere, língua autóctone, e o francês, herança da colonização. Cada uma dessas línguas é empregada segundo o ambiente de uso comunicativo, seja no seio familiar, nas relações sociais ou administrativas.

Discutiremos, neste artigo, qual é o papel da constituição marroquina de 2011 na validação do *status* das línguas e na construção da história linguística deste país. Analisaremos também os aportes teóricos que permitem a verificação desse *status*.

O *status* das línguas

Ao avaliar o panorama linguístico do Marrocos, pode-se afirmar que os falantes deste país seriam bilíngues, plurilíngues ou bidialectais e que existe uma distribuição funcional na escolha do uso destas línguas, a saber, o árabe, o berbere ou o francês. Fishman (1967) define que o bilinguismo se refere a uma perspectiva individual, do próprio falante, enquanto a diglossia incumbe uma perspectiva social, ou seja, da situação de uso.

Ferguson (1959) aponta que a diglossia é a padronização de uma variedade em detrimento de outra. Existe uma habitualidade de duas variantes que coexistem numa comunidade, cada uma com um papel definido. Uma delas seria a variedade *high*, alta, portanto, “superior” a outra variedade, *low* ou baixa. A alta estaria associada à academia, às mídias e aos discursos adotados nas igrejas e mesquitas. Trata-se de uma forma padronizada difundida pela escola. A variedade baixa, por sua vez, seria utilizada em situações informais da vida quotidiana e por classes menos favorecidas, aprendida no âmbito familiar, por exemplo.

Fishman (1967) expandiu o conceito ao indicar que, como no caso marroquino, a diglossia pode ocorrer não somente com duas variedades. Ele acrescenta que a diglossia se refere a todos os tipos de variedade que mostre distribuição funcional em uma comunidade de fala. Assim, ele propõe quatro combinações:

I) Diglossia e bilinguismo, quando os membros de uma sociedade diglôssica são bilingues. Ou seja, as variedades por eles utilizadas são categorizadas como dominante e dominada.

II) Bilinguismo sem diglossia. Exemplificando, quando um imigrante conserva sua língua, podendo transferi-la às gerações seguintes, ainda que tenha que aprender a língua do país em que passa a residir.

III) Diglossia sem bilinguismo, no caso em que línguas impostas se tornam oficiais em algum território, mas não necessariamente são dominadas ou utilizadas pelos falantes por falta de acesso.

IV) Nem diglossia, nem bilinguismo, o que aparentemente se restringe à teoria.

Ainda, para compreender o *status* das línguas, Lüdi (1989) propõe a análise do grau de funcionamento das línguas, do grau da rigidez da repartição funcional e o grau de estabilidade dessa mesma repartição, todos podendo ir do mínimo ao máximo. Em outras palavras, ele traz a força administrativa das línguas, já que o *status* tido como alto é normalmente contemplado nas instituições públicas. Assim, podemos concluir que a diglossia também é impulsionada pelas políticas linguísticas adotadas.

Toda essa discussão que consolida o *status* das línguas é relevante sobretudo se considerarmos que, como afirma Thomason (2001), a maioria das nações possuem línguas oficiais. Por um lado, os cidadãos que não sabem essas línguas têm frequentemente problemas de acesso a serviços governamentais; por outro lado, cidadãos que sabem mais de uma língua nacional (ou internacional) podem ter a vida mais facilitada para encontrar emprego do que seus compatriotas menos ágeis do ponto de vista linguístico.

Ainda, numa perspectiva onde prevalece um ideal de monolinguismo como “o natural, o normal, o esperável, enquanto o bilinguismo (ou plurilinguismo) é o especial, o excepcional, o anômalo” (Monteagudo, 2012, p. 44), é importante avaliar o *status* das línguas, pois as línguas que não têm caráter oficial normalmente possuem um *status* inferior. O autor afirma que:

o monolinguismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a ‘oficialmente’ reconhecida. (MONTEAGUDO, 2012, p. 45-46)

Foi durante os séculos XVIII e XIX que as noções de ‘soberania nacional’, ‘governo do povo’ e ‘igualdade dos cidadãos’ surgiram, propiciando o surgimento do Estado-nação, que deveria possuir uma cultura uniforme traduzida em uma língua comum.

No entanto, como podemos observar, a questão de uniformização da língua surge mesmo antes, embora ainda mantenha implícita uma noção de poder.

A aparição das primeiras gramáticas e dicionários das línguas modernas coincide nos séculos XV e XVI com a emergência dos países ricos e poderosos. [...] os progressos do ensino e a difusão da literatura tornaram necessária uma padronização das línguas e observa-se o aparecimento de indivíduos empenhados em normatizar sua língua. (CALVET, 2007, p. 23)

De toda forma, cabe ao falante aderir ou não às intenções linguísticas do Estado. Este, por sua vez, precisa persuadir o falante.

Os decisores são, no final das contas, os usuários da língua, e que são portanto eles que precisam ser convencidos a aceitar a solução escolhida. [...] Em contrapartida, o governo controla o sistema escolar, as mídias; e para ele a melhor estratégia consiste em introduzir a reforma linguística escolhida por meio da escola. (CALVET, 2007, p. 24)

Para englobar os atores sociais dentro de um contexto que envolve simultaneamente a gestão das práticas languageiras ou para qualificar as diversas ações políticas que se relacionam à linguagem exercida em sociedade, Guespin e Marcellesi (1986) propõem então o conceito de *glotopolítica*. Pode-se dizer que as políticas linguísticas são mais do que a intervenção do governo, mas também uma adaptação da sociedade às comunidades de fala.

Assim sendo, dentro desta dinâmica, uma das línguas terá o *status* superior ou inferior a outra. Chegamos, então, ao conceito de *língua minoritária*.

Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder. (LAGARES, 2018, p. 121)

Sendo assim, Lagares (2018) pontua também que Aracil (1982) propõe que

a situação minoritária seria um aspecto do vasto processo histórico da “modernização”, pois entre as muitas mudanças sociais que provocou, ela forçou comunidades linguísticas a se tornarem unilateralmente bilíngues. A principal regularidade que se produz na situação minoritária é, portanto, o **bilinguismo unilateral**², porque todos os falantes da língua dominada também são os falantes da língua dominante, ao contrário não acontece. Por outro lado, todos os que sabem falar outras línguas são um subgrupo dos que falam também a língua dominante. (LAGARES, 2018, p. 136)

Ou seja, ter acesso à variedade alta acaba por ser um elemento de inclusão. Quanto à variedade considerada baixa, cabe a ela o domínio normalmente de uma grande parcela da população, mas devido ao seu *status*, ela é inferiorizada, restrita a contextos menos formais. Sendo uma questão política também, as línguas inferiorizadas não são privilegiadas no ensino nem nas mídias, sendo pouco ou nunca utilizadas por falantes que dominam a língua dominante.

A consolidação do *status* das línguas através da história

Apesar de seu histórico colonial, que propiciou que países imperialistas envolvidos neste evento histórico pudessem afirmar

² Grifo do autor.

seu desenvolvimento econômico e político assim como a imposição de sua cultura e língua, as dinâmicas linguísticas neste território ocorrem praticamente ao longo de toda a sua história. Segundo Leclerc (2020), percebe-se, através de seus vestígios, que a região é habitada há mais ou menos 10000 anos.

A língua berbere, também denominada amazigh, é reconhecida como a mais antiga do território, oriunda do líbico. E se ainda hoje a língua resiste às dinâmicas linguísticas que de alguma forma a desfavorecem, pode-se afirmar que a capacidade de resistência não é uma característica recente. O país contou com toda sorte de contato linguístico, inclusive, durante o Império Romano, apesar da pouca adesão popular da língua, o latim chegou a ter *status* de língua administrativa. Até o século XVI, apesar de finalmente adeptos ao islamismo, os berberes seguem sustentando sua língua.

Confirmando a intensidade do contato, pode-se citar ainda as invasões vândalas e a introdução das línguas germânicas e o fato de outra língua clássica, o grego, ter tido também a posição de língua administrativa em 429. Mas um evento cuja importância não pode ser ignorada é a morte do profeta Maomé em 632, significativa em todo o Magrebe. É a partir de então que os árabes tentam se apoderar do Marrocos, conseguindo o domínio apenas em 705. Até o século XVI, apesar de finalmente adeptos ao islamismo, os berberes seguem sustentando sua língua.

Ressaltamos que o Marrocos sempre foi objeto de interesse dos europeus, como afirma Wesseling (1998). Além da posição geográfica, estando perto da Europa, o país tinha um potencial em mineração. A França ocupou o território estrategicamente para impedir a ocupação da Argélia. Louis Hubert Gonzalve Lyautay foi enviado para o Marrocos, com a missão de apaziguar a área. Conhecido como “Lyautay, o Marroquino”, praticava uma política respeitosa em relação ao país, promovendo um certo igualitarismo, além de falar o árabe. Defendia que a França tinha a obrigação moral de se tornar uma potência muçulmana. Este, por sua vez, reconheceu a representatividade dos berberes na Administração árabe.

Com a assinatura do *dahir-berbere* em 1930, houve uma adaptação da justiça berbere a nova realidade colonial. Acreditando que os berberes estariam livres das influências árabes e muçulmanas, os colonos deduziram poder influenciá-los por meio da jurisdição e das escolas francesas, assim como introduzi-los à religião cristã. Paul Marty, conforme Leclerc (2022) aponta, vislumbrou que essa assimilação política, linguística e cultural só seria possível através de escolas franco-berberes.

L'école franco-berbère, c'est donc l'école française par l'enseignement et la vie, berbère par les élèves. Donc, pas d'intermédiaire étranger. Tout enseignement de l'arabe, toute intervention du "fquih", toute manifestation islamique seront rigoureusement écartés... En résumé, ces écoles berbères seront autant des organismes de politique française et des instruments de propagande que des centres pédagogiques proprement dits³. (LECLERC, 2022)

Todavia, para a aplicação desta medida, os berberes deveriam adotar a nacionalidade francesa em detrimento de sua identidade. Este fato dificilmente se concretizaria, visto que os berberes tinham um histórico de resistência e, ao menos naquele momento, essa prática não seria interessante para os franceses. Esse plano também gerou um descontentamento por parte dos árabes, que viam um favorecimento aos berberes se comparados a eles.

Na medida em que os colonos chegavam, a língua francesa ganhava mais espaço. E como eles tinha um poder econômico maior, isso se refletiu no *status* da língua. Recorriam frequentemente à parte administrativa, o que de alguma forma inseriu o francês neste meio. Pode-se falar em uma implementação efetiva da língua, apesar do descontentamento tanto de árabes quanto de berberes, em 1912. No entanto, apesar do esforço para a

³ <https://axl.cefam.ulaval.ca/afrique/maroc-2Histoire.htm>. A escola franco-berbere é então a escola francesa pelo ensino e a vida, e berbere, pelos alunos. Logo, sem intermediário estrangeiro. Todo o ensino do árabe, toda a intervenção do "fquih", toda manifestação islâmica, serão rigorosamente descartadas. Resumindo, essas escolas berberes serão mais organismos de política francesa e de instrumentos de propaganda do que centros pedagógicos propriamente ditos. (Tradução nossa)

difusão da língua, apenas 2% das crianças marroquinas tinham acesso ao ensino do francês. De todo modo, a presença dos colonos readaptou o cenário linguístico de uma forma geral.

A França fragilizada pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial, envolvida em conflitos com Argélia, Tunísia e Indochina, possibilitou a independência do Marrocos. Isso reverberou na implementação de políticas de arabização e na unificação do reinado, em uma tentativa de resgate de sua identidade em detrimento dos traços da colonização que marcaram o país. A ascensão do Islamismo trouxe à tona outra “querela” linguística latente: o *status* do árabe clássico, o dos livros sagrados; o árabe marroquino, o francês e o berbere.

Um panorama linguístico do Marrocos nos dias de hoje e a Constituição de 2011

*“La langue maternelle de tout Maghrébin est un dialecte arabe ou berbère.”*⁴ (Grandguillaume, 1983, p. 13). Segundo dados oferecidos por Leclerc (2022), atualmente, 65% da população tem o árabe como língua materna, sendo o árabe marroquino dialetal falado por 69,4% da população. É uma língua socialmente desvalorizada, empregada sobretudo no seio familiar, na cultura e na literatura popular. Já o árabe clássico ou literário, que é a língua do Corão e normalmente escrita, não é língua materna de nenhum falante do Marrocos, apesar de ser a língua oficial do Estado de acordo com a Constituição de 2011. *“L’arabe demeure la langue officielle de l’Etat.”*⁵

O árabe moderno standard é ensinado na escola, em oposição ao árabe clássico antigo, associado ao Corão. Ele se encontra também nas produções literárias, na imprensa, na administração e é língua de comunicação tanto escrita quanto oral. É responsável

⁴ A língua maternal de todo magrebino é um dialeto árabe ou berbere. (Tradução nossa)

⁵ O árabe continua sendo a língua oficial do Estado. (Constituição marroquina de 2011. Tradução nossa).

por veicular a cultura árabe e uma parte da cultura marroquina. Assim, percebe-se que o árabe marroquino vastamente presente na vida quotidiana não tem *status* constitucional, contrariamente ao árabe clássico, ausente do quotidiano e reconhecido na constituição de 2011. De fato, na prática, é o árabe moderno que funciona como língua oficial, sendo o árabe clássico apenas um símbolo.

Quanto ao berbere, cabe a ele o uso de 16% da população, se considerado como amazigh, uma espécie de “berbere standard”. No entanto, a língua berbere com todas as suas variações chega a englobar 40% dos falantes. É a minoria linguística mais importante do país e chegando a representar 80% a 100% dos falantes nas zonas rurais. Destacamos que entre os berberofones, mais de 1/3 da população não tem domínio do árabe standard. Sobre seu *status*, o próprio nome da língua acarreta uma conotação negativa. A palavra, de origem francesa, significa “bárbaro”, “aquele cuja língua é incompreensível” ou “não civilizado”. É uma língua de natureza predominantemente oral e consta na constituição como “une langue officielle de l’Etat, en tant que patrimoine commun de tous les Marocains sans exception.”⁶

No que diz respeito à constituição, grifamos o uso do artigo definido para a língua árabe e do artigo indefinido para a língua berbere na definição oferecida pela Carta Magna marroquina, cujos empregos são dotados de sentido. A política linguística de arabização deixa muito pouco espaço para a berberofonia. Na realidade, realidade, pode-se afirmar que “l’arabisation est un couteau à deux tranchants, car elle se fait toujours aux dépens des Berbères” (LECLERC, 2022). Houve até um certo esforço com a proposta da criação de um Conselho nacional das línguas e da cultura marroquinas prevista no texto constitucional, que se encarregaria da proteção e desenvolvimento das línguas árabe e berbere. No entanto, a criação desse conselho se restringiu ao papel. Acrescentamos ainda que, é raro que um arabófono aprenda o

⁶ Uma língua oficial do Estado, como patrimônio comum de todos os marroquinos sem exceção. (Constituição marroquina de 2011. Tradução nossa.)

amazigh por não ver necessidade de uso. Esta informação confirma o bilinguismo unilateral ao qual Aracil (1982) se refere.

O IRCAM (Institut Royal de la Culture Amazighe⁷) foi criado em 2011, ano em que a língua berbere foi reconhecida como uma das línguas oficiais como um centro de proteção e difusão da língua e cultura amazighe. Porém, ele enfrenta vários obstáculos, como o fato de a língua se restringir ao ensino facultativo e não ultrapassar o primeiro ciclo, falta de profissionais qualificados para o ensino e de manuais, a própria resistência das escolas, que normalmente têm diretores arabofones. Ainda a fragmentação de alfabetos que são aprendidos se tornaria um obstáculo para a inserção do alfabeto tifinagh e, sobretudo, o descaso e desinteresse políticos em torno da língua.

Sobre a língua francesa, é sabido que até 1956, momento da independência marroquina, ela era língua oficial. Não existe nenhuma menção à língua francesa na Constituição de 2011, ou seja, ela não tem *status* oficial. Não obstante, ela conserva um papel privilegiado. Nos dias atuais, há aproximadamente 80 mil franceses no Marrocos, sem contar os marroquinos que emigraram na França e que retornaram a seu país de origem. Ainda assim, pode-se dizer que

*le français est la seule langue au Maroc, qui puisse prétendre d'être à la fois lue, écrite et parlée, tout en étant la langue de toutes les promotions sociales et économiques.*⁸ (Leclerc, 2022).

A língua francesa está presente na educação, no tribunal, na política, na administração e na mídia. Ela tem ampla visibilidade e *status* no território, já que a França é o principal parceiro econômico do Marrocos. Apesar de seu *status*, não é dominada por todos, pois para adquiri-la é necessário ter acesso à escolarização e, no que diz respeito à população marroquina, 50% sequer concluiu o estudo

⁷ Instituto Real da Cultura Amazighe

⁸ O francês é a única língua no Marrocos que possa se afirmar ser ao mesmo tempo, lida, escrita e falada, sendo a língua de todas as promoções sociais e econômicas."

secundário. Existe, todavia, um “francês rudimentar”, com uma função prática de comunicação dos poucos alfabetizados em contato com a população francófona que vive ou viaja no Marrocos.

Considerações finais

Se verificarmos atenciosamente todos os dados, podemos concluir que o árabe tem um *status* equivalente ao seu *corpus*, ao passo em que ele é reconhecido como língua oficial e em que ele é amplamente usado pelos falantes marroquinos. Já o berbere apresenta um *corpus* considerável, se avaliarmos os 40% que o falam, e um *status* inferior, por contar precariamente com as políticas linguísticas e com a manutenção de sua categoria como “uma das línguas oficiais”. Para que ambas sejam reconhecidas como as línguas oficiais, uma série de medidas deveriam ser tomadas:

I) O árabe e o amazigh devem ser ambos língua oficial do reino;

II) O alfabeto tifinagh deve ser reconhecido, enquanto o tachelhit, o tarifit e o tamazight são variedades regionais da língua berbere, ou amazigh;

III) O amazigh deve ser integrado gradualmente ao ensino no Marrocos, durante um período de não mais de cinco anos. O ensino. O ensino deve englobar todos os níveis do sistema de educação, do primário à universidade;

IV) O amazigh deve ser inserido também nas esferas de administração pública, ou seja, nas municipalidades, nos partidos políticos, nos sindicatos, nas organizações profissionais etc. O objetivo é que a língua toque todos os cidadãos;

V) O sistema judiciário também deve ser contemplado. Todo cidadão deveria ter a escolha de sua língua diante de um tribunal, sem que fosse necessário recorrer a intérpretes;

VI) A esfera privada também deve assimilá-lo, sobretudo quando se dirigirem oralmente ou por escrito à população através

de documentos oficiais, formulários, avisos, anúncios e publicidade;

VII) Cartazes públicos, placas, indicações no trânsito também deveriam incluir o berbere;

VIII) Mídias escritas e eletrônicas devem responder às necessidades de comunicação e lazer dos locutores beberófonos;

IX) Finalmente, a legislação deve anular qualquer medida que seja contrária ao emprego do amazigh.

A língua francesa apresenta um *status* superior ao seu *corpus*, o que é justificado pelo prestígio consolidado durante a época colonial e pela possibilidade de ascensão que a língua significa. Assim, concluímos que, quanto menos acessível à população, maior o *status*. Isso acarretaria um certo preciosismo de exclusividade. Além do mais, o próprio acesso à língua se traduz de alguma forma em poder, visto que o *status* se eleva na medida em que a língua é difundida pela educação. Educação que, é importante ressaltar, não é tão evidente no Marrocos. Para este indicador, o Banco Mundial fornece dados para Marrocos de 1982 a 2018. A taxa de escolarização no Marrocos durante este período foi 55,71% com o mínimo de 30,26% em 1982 e o máximo de 73,75% em 2018.

Podemos concluir também que o colonizado acaba por repetir o comportamento do colonizador, o que também justifica a falta de iniciativas que protejam o patrimônio marroquino, como a língua berbere, língua mais antiga deste povo. Memmi (2007) aponta que o colonizador recorre à objetividade e à legitimidade para que o colonizado se veja como colonizado. Este aceita a imagem que o colonizador lhe oferece, tanto de domínio quanto de dominação, sem que haja escolhas. Então, esse comportamento resistiria num imaginário coletivo que perpetuaria certos comportamentos.

A língua, de alguma forma, é usada de acordo com as concepções e os preconceitos de uma determinada situação de comunicação. Além disso, o Estado, através da Constituição e de políticas linguísticas, direciona a adesão ou não de uma certa língua, o que valida a diglossia. No entanto, a identidade

marroquina pode ser modelada unicamente através da valorização de sua diversidade linguística.

Referências

- ARACIL, Lluís Vicent. Sobre la situació minoritària. In: *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, p. 171-206, 1983.
- CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas, prefácio Gilvan Müller de Oliveira, tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno – São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.
- FERGUSON, Ch. A.: “Diglossia”. In: *Word* 15: 325-340, 1959.
- FISHMAN, Joshua A. Bilingualism With and Without Diglossia, Diglossia with and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, n. 23, p. 29 -38, 1967.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert. Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Éditions G.- P. Maisonneuve et Larose, 1983.
- GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glotopolitique, *Langages*, n. 83, 1986, p. 5 – 34, 1986.
- LAGARES, Xoán Carlos. Qual política linguística?: desafios contemporâneos / Parábola, 2018.
- LECLERC, Jacques. dans L’aménagement linguistique dans le monde, Québec CEFAN, Université Laval, 17 octobre 2018, [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>], 2022.
- LÜDI, Georges.:” Situations diglossiques en Catalogne”. In: HOLTUS, Günther, LÜDI, Georges, METZELTIN, Michael (eds.): *La Corona de Aragón y las lenguas románicas. Miscelánea de homenaje para Germán Colón. La Corona d’Aragó i les llengües romàniques. Miscellània d’homenatge per a Germà Colon*. Tübingen: 237-265, 1989.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Trad: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2007.
- MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 17(32), 2012.

SAID, Edward W. Cultura e imperialismo; tradução Denise Bottman. – 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

THOMASON, S. *Language contact: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh Univeresity Press, 2001.

WESSELING, H. L. Dividir para dominar: a partilha da África (1880 – 1914) / Tradução de Celina Brandt; supervisão técnica de José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora Revan, 1998.

A política linguística exterior do Quebec: do nacionalismo à globalização?

Nina Rioult¹

Introdução

Em 2008, o governo do Quebec adotou uma lei que criou o *Centre de la Francophonie des Amériques* (Centro da Francofonia das Américas, doravante CFA), um centro que “tem como missão contribuir para a promoção e a valorização de uma francofonia portadora de futuro para a língua francesa no contexto da diversidade cultural”². O CFA propõe diversas atividades acerca da língua francesa: biblioteca *online*, universidades de verão, *podcasts*, concursos, festivais, fóruns, etc. Não é um centro de ensino da língua, mas, antes, um centro cultural que visa a promover o “fato francófono” (*fait francophone*) nas Américas. No âmbito das nossas pesquisas na área das políticas linguísticas, a criação do CFA despertou o nosso interesse por pelos menos três motivos.

Primeiro, porque representa um passo para uma gestão regional e transnacional da francofonia. Trata-se de um modelo de gestão linguística que difere tanto do de organizações mundiais, tais como a Organização Internacional da Francofonia (OIF), quanto do das políticas linguísticas (PL) conduzidas por um Estado-nação, como, por exemplo, as políticas linguísticas exteriores (PLE), muito ativas na França para a difusão do francês pelo mundo.

Este primeiro ponto gerou um segundo motivo de interesse, a saber, o fato de que se trata de uma iniciativa que não vem da

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem na UFF e membro do LABPEC, sob a orientação da Profa. Dra. Telma Pereira, com apoio financeiro da CAPES.

² “a pour mission de contribuer à la promotion et à la mise en valeur d’une francophonie porteuse d’avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle.” Todas as traduções, inclusive essa, são nossas.

França, o que é raro nas PL de divulgação da língua francesa. Embora o país tenha uma participação no CFA, ele não é o promovedor principal do centro, sendo o projeto pilotado pelo governo do Quebec. Todavia, as PLE do francês lideradas pela França já foram amplamente estudadas e objeto de muitas publicações, o que não é o caso das PLE do Quebec, ainda pouco conhecidas e que constituem um objeto de pesquisa inovador.

Por fim, estudar a PLE do Quebec, através da atividade do CFA, também nos instigou por ser uma novidade na área das PL do Quebec. Com efeito, é sabido que o Quebec foi muito ativo em termos de PL para assegurar o *status* da língua francesa dentro do seu território. Porém, foi apenas muito recentemente que a *Belle Province*, como é chamado o Quebec, desenvolveu políticas de divulgação do francês. Nesse sentido, acreditamos que a criação do CFA constitua uma guinada na PL do Quebec.

Assim, até muito recentemente, as PL do Quebec podiam ser caracterizadas por uma inflexão de cunho nacionalista, moldada pela ideologia do Estado-nação (HELLER, 1999). Tratava-se de promover a língua francesa no Quebec para fortalecer a identidade quebequense e, possivelmente, para as opiniões mais radicais, criar um novo Estado-nação. Nesse artigo, nos perguntaremos se as recentes PLE do Quebec ainda são orientadas pelos mesmos preceitos, ou se repousam em ideologias diferentes. Para tal reflexão, analisaremos três textos institucionais produzidos pelo governo do Quebec e referentes ao CFA e recorreremos à análise de discurso, em particular à abordagem de análise de discursos institucionais proposta por Krieg-Planque (2018). Focaremos, em particular, na análise de duas “fórmulas”, *diversité* e *rayonnement*, reveladoras das contradições da PLE do Quebec.

Quadro teórico

Nesse estudo, interessamo-nos pelas políticas linguísticas exteriores, ou seja, políticas linguísticas que almejam a divulgação de uma língua para além dos territórios onde ela é comumente

praticada na vida cotidiana. Essas políticas linguísticas são estreitamente ligadas ao processo da globalização.

Sue Wright (2004, p. 8-14) identifica três fases no desdobramento das pesquisas em PL. A primeira fase se deu no âmbito de PL nacionalistas. Foram conduzidas muitas análises da PL de Estados pós-coloniais então emergentes. A pesquisadora identifica uma segunda fase, que cresceu em oposição à primeira. Desenvolveu-se uma abordagem crítica às PL nacionalista, pela qual grande parte dos pesquisadores passaram a “[voltar] a sua atenção para os efeitos sociais, econômicos e políticos do contato linguístico, concentrando-se em particular em questões de vantagem/desvantagem, estatuto e acesso”³ (WRIGHT, 2004, p. 9). A terceira fase identificada por Wright emerge dos estudos sobre o inglês como língua franca, após o fim da Guerra Fria e aceleração da globalização. Naquele momento, nasceu o conceito de imperialismo linguístico. À contramão da expansão do inglês, de forma paralela de seu estudo, cresceram os estudos sobre minorias linguísticas e direitos linguísticos.

Todavia, é importante notar que, enquanto o inglês se tornou inegavelmente “a” língua mundial, outras línguas gozam do estatuto de língua internacional e são ativamente promovidas por certos Estados ou organizações internacionais. É notadamente o caso do francês, assim como do espanhol ou do português.

Essas políticas são chamadas por Lagares (2018) de “políticas de expansão do mercado linguístico”, que de acordo com o autor atualmente apresentam quatro características:

(1) A construção de espaços linguísticos supranacionais, geralmente denominados com o sufixo “fonia”: a francofonia, a lusofonia, etc. De acordo com Lagares:

O que todos eles têm em comum é a necessidade de consolidar um discurso identitário, tomando a “língua comum” como referente (com todo o

³ “[...] turned their attention to the social, economic and political effects of language contact, concentrating particularly on issues of advantage/disadvantage, *status* and access.”

investimento ideológico que isso supõe), com ações glotopolíticas concretas de blocos de países que compartilhem interesses de algum tipo no mercado econômico global. (LAGARES, 2018, p. 107)

(2) A ampliação do ensino da língua como língua adicional, incentivada por Estados-nação que investem na língua como um recurso econômico a ser exportado, frequentemente por meio de instituições dedicadas a isso, tais como o Instituto Camões ou as Alianças Francesas.

(3) O uso nas relações econômicas e políticas internacionais, como, por exemplo, como línguas de trabalho em instituições supranacionais tais como a ONU ou a União Europeia.

(4) O uso científico e acadêmico: o fato de ser a língua usada em publicações e congressos internacionais.

No caso do presente artigo, é precisamente o caso das “fonias” que nos interessa. Del Valle sugere que poderiam ser vistas como “comunidades transnacionais imaginadas” (*imagined transnational communities*) (DEL VALLE, 2011), retomando o conceito de “comunidade imaginada” (*imagined communities*) usado por Benedict Anderson para caracterizar os Estados-nação. Assim, o objetivo, para os estudiosos, não seria tanto determinar em que realidades tangíveis se assentam tais comunidades, quanto entender como se formam tais imaginários linguísticos (como, por exemplo, o fato de a “francofonia” ser considerada como uma comunidade linguística):

[...] como historiadores da língua, como antropólogos linguísticos, como sociólogos da linguagem, a nossa tarefa não é (ou certamente não é apenas) afirmar ou negar os fundamentos *reais* sobre os quais se imagina uma determinada comunidade linguística, mas entender as condições que facilitam ou até mesmo incentivam alguns imaginários e não outros.⁴ (DEL VALLE, 2011, p. 395, grifo do autor)

⁴ “[...] as language historians, as linguistic anthropologists, as sociologists of language, our task is not (or certainly not only) to affirm or deny the *real* grounds on which any given language-based community is imagined, but to understand the conditions that facilitate or even encourage some imaginings and not others.”

Levando em conta as considerações de Wright, Lagares e Del Valle, subscrevemos à observação de Heller (1999), que aponta a francofonia como um caso particularmente instigante, sendo um “espaço-chave de confrontação de ideologias linguísticas da modernidade e da alta modernidade”⁵ (HELLER, 1999, p. 337). Língua mundial, supercentral, em competição com o inglês em alguns domínios (como língua das organizações internacionais, por exemplo), o francês nas Américas pode ser associado tanto a uma língua do poder – sendo a língua das políticas colonizadoras da França –, como a uma língua de oprimidos, por estar sob dominação do inglês no Quebec. Essas representações contraditórias são particularmente palpáveis no Quebec, como veremos em nossa análise.

Políticas linguísticas do Quebec

O Quebec é um exemplo frequentemente citado em pesquisas sobre PL. Com efeito, nos anos 1960, a presença do francês na província estava em perigo, ultrapassado pela progressão rápida do inglês. Era um caso típico de diglossia, em que o francês representava a língua baixa, e o inglês, a língua alta. Essa tomada de consciência levou o governo a adotar algumas medidas para reverter a situação, que consistiram principalmente em adotar leis linguísticas visando a impor o francês na escola, na administração, nas empresas, na mídia, na sinalização pública, etc. A mais conhecida é a lei 101, a Carta da língua francesa, adotada em 1977 e servindo de arcabouço para o aparelho linguístico quebequense até hoje (CORBEIL, 2007).

Grande parte dessas leis almejava assegurar a posição da língua francesa no Quebec, ou seja, fazer com que o francês permanecesse como uma língua do cotidiano. Assim, tratava-se de um objetivo bem distinto daquele do CFA, que visa a divulgar a língua francesa

⁵ “[...] key site of confrontation of modern and high modern linguistic ideologies [...]”

fora do Quebec. No entanto, Denault (2013, p. 142-188) indica que existe uma PLE no/do Quebec desde a década de 1960, ainda que seja menos conhecida. Na sua tese, ela menciona em particular os seguintes órgãos: o *Département du Canada français d'outre-mer*⁶ (1963-1979), a *Direction des affaires de la francophonie hors Québec*⁷ (1975-1983), o *Comité des Rencontres francophones*⁸ (1978-1982), o *Secrétariat permanent des peuples francophones*⁹ (1981-1992) ou ainda a *Direction de la francophonie canadienne*¹⁰ (1983-...). Como sugerem os nomes, tal política era sobretudo orientada para a francofonia canadense, ou, por vezes, da América do Norte, promovendo o reforço dos laços entre francófonos norte-americanos.

Portanto, o interesse em desenvolver uma francofonia americana que abranja o continente todo constitui uma novidade. A escolha pelo plural, “das Américas”, apresenta uma visão que poderíamos qualificar como pan-americana. Essa visão é bem ilustrada pela logomarca a seguir (figura 1):

Figura 1. logomarca do CFA



Figura 2. logomarca da OIF



⁶ Departamento do Canadá francês de além-mar.

⁷ Direção dos assuntos francófonos fora do Quebec.

⁸ Comitê dos encontros francófonos.

⁹ Secretaria permanente dos povos francófonos.

¹⁰ Direção da francofonia canadense.

Figura 3. logomarca do governo do Quebec



Observamos que o desenho do mapa das Américas está no centro da logomarca do CFA (figura 1). O continente está cercado por um anel que veste as mesmas cores do anel da OIF (figura 2). Porém, as cores dominantes na logomarca do CFA são claramente as do Quebec, o branco e o azul, também presentes na logomarca do governo do Quebec (figura 3). A nosso ver, essa combinação pode simbolizar o papel do Quebec nas PL para a francofonia.

Apesar de o plural ter sido escolhido para evocar o continente referido – *as Américas* –, a menção ao aspecto linguístico está no singular – *a francofonia* –, veiculando uma ideia de unidade da comunidade linguística. Ora, o fato francófono nas Américas abrange realidades diversas e constitui um espaço heterogêneo onde o francês tem um *status* variável (RIVARD, 2016, p. 22). Segundo Rivard, haveria aproximadamente 18 milhões de falantes de francês no continente, a metade deles estabelecida no Canadá. Fora do Canadá, há populações francófonas nos Estados Unidos, nas Antilhas e na Guiana Francesa.

O fato de o autor incluir as Américas todas se deve à vontade de incluir, além dos “francófonos”, também os “francófilos” no campo de ação do CFA, como indicado no site da francofonia das Américas¹¹:

[...] o Quebec reconhece uma responsabilidade para com as comunidades francófonas, bem como um desejo de afirmar a liderança mobilizadora que pretende exercer para animar a vasta comunidade de francófonos e francófilos nas Américas com respeito por seus parceiros e suas ricas diferenças.¹²

¹¹ Site: <https://francophoniedesameriques.com/a-propos>. Acesso: 20/12/2021.

¹² “[...] le Québec se reconnaît une responsabilité à l’endroit des communautés francophones ainsi qu’une volonté d’affirmer le leadership mobilisateur qu’il entend exercer pour animer la vaste communauté des francophones et des

Apresentações dos dados

Para distinguirmos quais as matrizes ideológicas que sustentam a PLE do Quebec, propomo-nos a analisar um recorte da abundante documentação disponibilizada *online* pelo CFA. Escolhemos três textos institucionais, todos editados pelo governo do Quebec ou pelo próprio CFA, porém pertencentes a gêneros diferentes e publicados com alguns anos de intervalo:

1) Texto de lei *Loi sur le Centre de la francophonie des Amériques* (Gouvernement du Québec, 2006). Trata-se do próprio texto que ratificou a criação do CFA, portanto, de um texto jurídico, de dez páginas. Na análise, será evocado com a abreviatura seguinte: [L-2006].

2) O folheto de apresentação *Le Centre de la Francophonie des Amériques* (Gouvernement du Québec, 2006). É um documento de 18 páginas, com texto e imagens coloridas, destinado ao público em geral. Na análise, será evocado com a abreviatura seguinte: [F-2006].

3) O plano de ação *Planification stratégique 2018-2023* (Centre de la francophonie des Amériques, 2018). Trata-se de um documento de sete páginas que apresenta as matrizes do CFA para o período 2018-2023. Na análise, será evocado com a abreviatura seguinte: [P-2018].

O método: análise de discursos e a noção de fórmula

Para analisar os documentos, optamos pela análise de discurso. Nessa perspectiva, o discurso não é visto como um reflexo da realidade, mas, antes, como um criador de realidade. Assim, não consideramos que os textos escolhidos reflitam as PLE do Quebec, mas sim que as criam. Ou seja, os discursos não preexistem às PLE, mas possibilitam a sua existência.

Optamos, em particular, pela abordagem da análise de discursos institucionais proposta por Krieg-Planque (2018), com

francophiles des Amériques dans le respect de ses partenaires et de leurs riches différences.”

um foco específico na noção de “fórmula”, definida de tal forma: “conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir” (KRIEG-PLANQUE, 2018, p. 124-125). Trata-se de expressões cristalizadas que as pessoas conhecem de forma intuitiva e que soam naturais para os falantes, sendo elas versáteis, presentes em múltiplas ocasiões, como, por exemplo, as locuções “dever de memória”, “desenvolvimento sustentável” ou ainda “diversidade”.

Além da sua multivalência, as fórmulas possuem um papel estruturante no discurso, ou seja, contribuem para criar a realidade social. A fórmula pode fazer parte de uma unidade fraseológica ou produzir formas estabilizadas. Portanto, consiste em “uma categoria privilegiada para apreender os discursos nas diferentes formas de cristalização que os atores sociais modelam e põem em circulação e captar a maneira como esses atores organizam, por meio do discurso, as relações de poder e de opinião” (KRIEG-PLANQUE, 2018, p. 125). Nesse sentido, Krieg-Planque ressalta que uma fórmula constitui um “referente social”, ou seja, “um signo que todos entendem como alguma coisa em um momento dado” (p. 129). Ela oferece uma chave ao público para compreender – e aceitar ou rejeitar – discursos públicos.

As fórmulas são profícuas em discursos institucionais, que apresentam uma grande estabilidade discursiva e podem parecer, por vezes, opacos ao leitor não experiente, soando como “língua de madeira”. Porém, uma análise aprofundada do modo como fórmulas e unidades fraseológicas são usadas permite explorar as implicações de tais discursos. A investigação passa pelo “levantamento das diferentes unidades lexicais, simples ou complexas, suscetíveis de funcionarem como suas variantes” (p. 126), assim como pela análise sintática e morfológica de tais unidades lexicais. Para que seja válida, é preciso que explore um *corpus* amplo, constituído por textos de diversos gêneros.

Neste artigo, por razões de espaço, apresentamos apenas um recorte de três textos – de gêneros diferentes. Porém, para o nosso trabalho final, pretendemos ampliar esse *corpus*. Focaremos em duas fórmulas que chamaram a nossa atenção por serem recorrentes na documentação do CFA: a “diversidade” e o “*rayonnement*”¹³.

O CFA e a “diversidade”

A fórmula “diversidade” já foi objeto de vários estudos. Ela é citada como exemplo por Alice Krieg-Planque (2018, p.125), assim como constituiu o objeto de várias publicações. Em nosso recorte, levantamos sete ocorrências da fórmula “*diversité*”, as quais aparecem nos trechos seguintes (os grifos são nossos). O item 1) junta duas frases que aparecem de forma igual em dois documentos (a lei e o plano).

1	“[...] une francophonie porteuse d’avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle. ” (L-2006, P-2018)	“[...] uma francofonia promissora para a língua francesa no contexto da diversidade cultural.”
2	“[le CFA] valorise la diversité qui caractérise la francophonie des Amériques.” (P-2018)	“[o CFA] valoriza a diversidade que caracteriza a francofonia das Américas.”
3	“[...] traitement juste de la diversité dans toutes ses formes : genres, orientations sexuelles, croyances religieuses, points de vue, handicaps et âges” (P-2018)	“[...] tratamento justo da diversidade em todas as suas formas: gêneros, orientações sexuais, crenças religiosas, pontos de vista, deficiências e idades.”

¹³ Por não ter tradução literal em português, deixaremos a palavra em francês na maioria dos casos. A palavra, oriunda da palavra *rayon* (“raio”), como em *rayon de soleil* (raio de sol), pode ser traduzida como “brilho”, e é sinônima, no contexto da francofonia, de “influência”. Traduzimos o verbo *rayonner* por “raiar”, privilegiando uma tradução literal a fins de compreensão da análise.

4	“La vitalité du fait français: un défi de société dans le contexte de la diversité culturelle. ” (F-2006)	“A vitalidade do fato francês: um desafio da sociedade no contexto da diversidade cultural.”
5	“[...] dans le nouveau contexte de la reconnaissance de la diversité culturelle. ” (F-2006)	“[...]no novo contexto do reconhecimento da diversidade cultural.”
6	“[...] interventions dans les secteurs suivants : la langue française dans le contexte de la diversité culturelle [...].” (F-2006)	“[...]intervenções no setores seguintes: a língua francesa no contexto da diversidade cultural[...].”

Observamos primeiro que a palavra “diversidade” é quase sempre associada ao adjetivo “culturel” (cultural), produzindo, desse modo, uma forma estabilizada. É interessante notar que a “diversidade” está ligada ao adjetivo “cultural”, e não a qualquer outro, como por exemplo “linguística”. Com efeito, em nosso recorte, não constam formas estabilizadas tais como “diversidade linguística”, “diversidade das línguas” ou ainda “diversidade do francês”. Portanto, o referente ao linguístico está apagado, assim como a questão da diversidade linguística. Tanto são apagadas as outras línguas que convivem com o francês nas Américas (inglês, línguas indígenas, línguas de imigração, etc.), quanto a diversidade linguística interna – ou seja, a variação linguística – à língua referida. Não há menção ao “francês quebequense” ou ao “francês louisianense”, mas apenas ao “francês”, sempre no singular. Apenas no item 3 são evocados outros tipos de diversidade, porém a diversidade linguística não é mencionada.

Curioso também é observar a co-ocorrência entre a palavra “diversidade” e “contexto”, presente em cinco dos trechos apresentados acima. A unidade fraseológica “dans le contexte de la diversité culturelle” aparece no item 1, 4 e 6, somando quatro das sete ocorrências levantadas, e veicula a ideia de que a diversidade é algo externo à francofonia, constituindo apenas o “contexto” em que a francofonia evoluiu. Essa ideia é reforçada no item 4, em que a vitalidade do francês é apresentada como desafio no contexto da

diversidade cultural, associando a fórmula “diversidade” à noção de dificuldade, e no item 5, em que esse “contexto” é mostrado como algo “novo”. É apenas no item 2 que a “diversidade” é apresentada como constituinte da francofonia, e não como algo externo.

O alto grau de cristalização da unidade fraseológica “dans le contexte de la diversité culturelle” tem como efeito “fechar o discurso”, ou seja, limitar a contradição (KRIEG-PLANQUE, 2018, p. 118). De fato, o apelo à noção de “diversidade” cria um tom consensual no discurso, já que se trata de um termo de valor positivo no mundo atual. A “diversidade” é promovida em muitas instituições internacionais e portadora de conotações positivas, permitindo a tais organismos legitimar seus discursos. Emitimos a hipótese, portanto, de que a presença repetida da fórmula “diversidade” funciona como uma garantia de aceitabilidade do discurso que está se desdobrando e, através dele, da política linguística que está sendo proposta. Isso corrobora a observação de Krieg-Planque, que explica que esses fenômenos fraseológicos, dos quais as fórmulas participam, são comuns em discursos institucionais para criar um efeito de conformidade, contribuindo, dessarte, para sua aceitabilidade:

Em contextos organizacionais e institucionais, a fraseologia é farta. Graças a ela, o locutor condensa, em poucas palavras, um conjunto de valores, e elabora, com base em algumas unidades já disponíveis, uma produção discursiva pouco original, mas que está conforme aquilo que ele deve dizer ou escrever considerando sua posição. (KRIEG-PLANQUE, 2018, p. 117)

Outrossim, observamos que o uso da fórmula “diversidade” não é apanágio do CFA, mas é utilizada por muitas outras instituições da Francofonia, do Canadá e da França (KLINKENBERG, 2017). Assim, o CFA inscreve-se numa tradição discursiva de longa data no mundo das PL francófonas. Todavia, como bem ressalta Klinkenberg, é uma expressão que, com o tempo, perdeu sua força e tornou-se excessivamente consensual, por ter sido demasiadamente usada: “Defender a diversidade cultural é, sem dúvida, uma ideia generosa, mas é também tão

amplamente compartilhada e tão consensual que se torna suspeita”¹⁴ (KLINKENBERG, 2017).

O CFA e o “*rayonnement*”

Ao lado da fórmula “diversidade”, percebemos a recorrência da palavra “*rayonnement*” e das suas variações (verbo: *rayonner*). Em nosso recorte, levantamos nove ocorrências, em frases diferentes.

1	“Le Centre s’investit pleinement dans le rayonnement et le développement de la francophonie des Amériques [...]” (P-2018)	“O Centro está totalmente empenhado no <i>rayonnement</i> e no desenvolvimento da francofonia das Américas [...]”
2	“[...] mobiliser les jeunes et à susciter leur intérêt pour le rayonnement de la langue française et du fait francophone dans les Amériques.” (P-2018)	“[...] mobilizar os jovens e despertar o seu interesse pelo <i>rayonnement</i> da língua francesa e do fato francófono nas Américas.”
3	“Une concertation accrue des acteurs dans l’action pour le rayonnement de la francophonie des Amériques. ” (P-2018)	“Uma consulta acrescida aos atores na ação para o <i>rayonnement</i> da francofonia das Américas.”
4	“[...] faire augmenter le rayonnement de la francophonie partout dans les Amériques.” (P-2018)	“Fazer aumentar o <i>rayonnement</i> da francofonia em todos os lugares das Américas.”
5	“Une francophonie qui rayonne. ” (F-2006)	“Uma francofonia que ‘raia’”.
6	“[...] l’importance de contribuer, de façon complémentaire, au rayonnement de la langue française et des cultures d’expression française.” (F-2006)	“[...] a importância de contribuir, de forma complementar, para o <i>rayonnement</i> da língua francesa e das culturas de expressão francesa.”
7	“[...] être un véritable acteur de l’épanouissement et du rayonnement de la langue française et de ses diverses	“[...] ser um verdadeiro ator do desenvolvimento e do <i>rayonnement</i>

¹⁴ “Défendre la diversité culturelle est assurément une idée généreuse, mais elle est également si généralement partagée et si consensuelle qu’elle en devient suspecte.”

	expressions dans les Amériques.” (F-2006)	<i>da língua francesa e das suas diversas expressões nas Américas.”</i>
8	“[le CFA] rayonnera au Canada, puis il étendra sa présence graduellement dans les Amériques.” (F-2006)	<i>“[o CFA] ‘raiará’ no Canadá e, em seguida, expandirá gradualmente sua presença nas Américas.”</i>
9	“[le CFA] fera rayonner la langue française et ses diverses expressions dans les Amériques.” (F-2006)	<i>“[o CFA] ‘fará raiar’ a língua francesa e suas diversas expressões nas Américas.”</i>

O uso da fórmula “*rayonnement*” chamou a nossa atenção por ser uma palavra com uma carga ideológica forte. Com efeito, a noção de *rayonnement* é frequentemente usada por instituições francesas e da francofonia para promover o poder de influência da língua francesa, o que remete diretamente ao *soft power* francês. Siouffi explica:

Hoje, o termo de *rayonnement*, assim como o de valorização, é um dos termos emblemáticos de uma sociedade assombrada pela autoafirmação, pela promoção, pela propagação de seus produtos, sejam eles quais forem – é notavelmente um dos favoritos nos sites diplomáticos franceses. Termo cômodo, sobretudo, porque, graças à metáfora luminosa e agradável, dissimula com um véu apresentável o espírito de conquista que o alicerça e afasta o medo dos antagonismos.¹⁵ (SIOUFFI, 2011, p. 176)

Ainda de acordo com Siouffi, o uso do termo *rayonnement* indica a ideia de uma ação unilateral entre uma cultura dominante e uma cultura que recebe essa dominação, implicando, portanto, uma relação de poder, que parece ir de encontro à noção de “diversidade”.

A ideia de hegemonia e de centralização também é veiculada pelo campo lexical ao qual remete a noção de *rayonnement*. O termo

15 “Aujourd’hui, le terme de rayonnement, comme celui de valorisation, fait partie des termes emblèmes d’une société hantée par l’auto-affirmation, la promotion, la propagation de ses produits, quels qu’ils soient – il est notamment l’un des favoris sur les sites diplomatiques français. Terme commode, surtout, car, grâce à la métaphore lumineuse et plaisante, il dissimule d’un voile présentable l’esprit de conquête qui en forme le fondement, et éloigne la hantise des antagonismes.”

vem da palavra *rayon*, que se refere aos *rayons de soleil* (raios de sol). Ora, a ideia de um centro de influência como um “sol” que “raia” alude ao “rei Sol”, Luís XIV, o rei francês autoritário que utilizou a simbologia solar durante seu reinado. A metáfora solar marcou profundamente o campo ideológico ligado à divulgação da língua francesa: “Há muito tempo que não há rei-sol; mas, desde há vários séculos, o usuário da língua francesa não deixou de interiorizar na sua consciência a imagem de uma língua-sol” (KLINKENBERG, 2017). Vemos, portanto, que a fórmula “*rayonnement*” remete a discursos menos consensuais do que a de “diversidade”, por evocar um poder político autoritário.

Sobre o uso da fórmula, vemos que ela é menos cristalizada do que “diversidade”. Com efeito, não observamos unidades fraseológicas estáveis, mas uma variação sintática e morfológica: a palavra aparece como substantivo (1; 2; 3; 4; 6; 7), mas também como verbo, em tempos diferentes (5; 8; 9). Isso indica um maior grau de vitalidade da fórmula.

Por outro lado, os trechos do recorte mostram um apagamento do sujeito. Várias estruturas linguísticas contribuem para tal fenômeno:

- Verbos que minimizam a ação, como *s’investir dans* (1) e *contribuer à* (6). Esses verbos indicam que o CFA participa do *rayonnement* da língua francesa nas Américas, mas não necessariamente que é o promovedor principal de tal política.

- O uso da palavra genérica *acteur* para designar os que permitem o *rayonnement* da língua francesa, sem especificar quem seriam exatamente essas pessoas (3; 7).

- O uso da estrutura *faire + infinitif* (4; 9), que, em francês, é frequentemente usada para descrever ações feitas por outras pessoas. O uso de tal estrutura traz uma ideia de delegação da ação, o que ameniza o papel do CFA na divulgação da língua francesa.

- A ausência de enunciados como “O CFA difundirá a língua francesa”, que implicariam uma ação direta do CFA em tal política.

Considerações finais

Vemos, portanto, que o recorte apresenta uma tensão entre duas fórmulas contraditórias, *diversité* e *rayonnement*, que revelam por sua vez uma tensão entre uma ideologia linguística da globalização, que promove valores tais como a diversidade, e uma ideologia linguística nacionalista, que promove a divulgação de uma língua só, no caso, o *rayonnement* da língua francesa. Sendo esta última ainda corrente na prática, mas cada dia menos assumida nos discursos, a fórmula “diversidade” parece servir, no âmbito das PLE do Quebec, para eufemizar e neutralizar a fórmula “*rayonnement*”, vetor potencial de conflitos. Tal orientação discursiva é reforçada pelo fato de o sujeito das PL de divulgação do francês nas Américas ser apagado por variados recursos linguísticos. Por fim, vale ressaltar que essa é uma contradição observada em várias instituições francófonas (KLINKENBERG, 2017; HELLER, 2011) e que, nesse aspecto, o CFA segue uma tradição discursiva já bem estabelecida.

Referências

- CORBEIL, Jean Claude. *L'Embarras des langues: origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal: Québec Amérique, 2007.
- DENIAULT, Anne-Andrée. *Divergences et solidarité. Une étude sociopolitique des rapports entre le Québec et les francophones d'Amérique*. Tese de doutorado em Ciências Políticas. Universidade de Ottawa. 2013.
- DEL VALLE, Jose. Transnational Languages: Beyond Nation and Empire An Introduction. *Sociolinguistic Studies*, v. 5, n. 3, p. 387–397, 2011.
- HELLER, Monica. La francophonie et ses contradictions: multiples positions, multiples intérêts. *Sociolinguistic Studies*, v. 5, n. 3, p. 423–439, 2011.

- HELLER, Monica. Alternative ideologies of *la francophonie*. *Journal of Sociolinguistics*, n. 3 , v. 3,p. 336-359, 1999.
- KLINKENBERG, Jean-Marie. La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle. *Revue de l'Université de Moncton*, n. 48/1, p.11–39, 2017.
- KRIEG-PLANQUE, Alice. *Analisar discursos institucionais*. Uberlândia, EDUFU, 2018.
- LAGARES, Xoán. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editora. 2018.
- RIVARD, Étienne. Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle. Québec: Cahiers de l'ODSEF, 2016.
- SIOUFFI, Gilles. L'apologétique de la langue française et la problématique du "rayonnement" à la fin du XVII^e siècle. *Littératures classiques*. n. 76, v. 3, p.175-185,2011.
- WRIGHT, Sue. *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. NewYork: Palgrave Macmillan. 2004.

„*Snackt ji platt?*“ — políticas linguísticas e a língua westfaliana no Vale do Taquari

Odilon Moura e Silva Soares¹

Introdução: Um panorama das políticas linguísticas no Brasil

Nesse início da segunda década do século XXI, no contexto brasileiro, podemos considerar que questões ligadas às línguas de imigrantes ainda se encontram de certa forma “pendentes”, tanto no que tange à necessidade de um processo educacional mais adequado às situações de plurilinguismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e, também, a existência de um número ainda muito tímido de pesquisas que sejam capazes de abarcar toda a complexidade das relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas. Podemos afirmar, também, que a política linguística para essas populações de imigrantes oscilou, conforme as palavras de Altenhofen (2004, p.83), entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas.

A visão histórica das “políticas linguísticas” para as línguas em situação minoritária no Brasil demonstra realmente uma predominância de medidas coibitivas. Já em 1758, na época do Brasil colonial, o Marquês de Pombal, na sua ação contra a língua geral, de base tupi, proibia, através do Diretório dos Índios

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, bolsista CAPES, sob orientação de Mônica M. G. Savedra, professora associada da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e pesquisadora do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. E-mail: odilonsoares@id.uff.br

qualquer outra manifestação linguística distinta do português. Nos quase três séculos que sucedem esse período de formação do Brasil, não podemos deixar de mencionar que mais de 4 milhões de africanos, que falavam em torno de 200 línguas diferentes, como iorubá, ewe-fon e quimbundo, foram trazidos escravizados ao Brasil. Como colocado por Savedra (2019, p.210) a desarticulação dos laços sociais e familiares dessas pessoas foi uma estratégia para impedir a comunicação em suas línguas nativas e, com isso, evitar atos de resistência à escravidão.

A partir da Independência do Brasil (1822), o governo brasileiro passa a incentivar a imigração, começando igualmente a proposição de um projeto de nação. Deste período é possível destacar duas ações que contribuíram de modo mais efetivo para a definição da forte tendência em defesa da hegemonia da língua portuguesa no território nacional. Sendo estas: a promulgação da primeira Constituição do Brasil, que não cita as populações indígenas e suas línguas, e o programa de imigração para o sul do país, através do qual milhares de imigrantes chegaram ao país, sem que houvesse um planejamento, por parte do governo, de condições sociais e linguísticas para acolhê-los, deixando-os a sua sorte.

Mais adiante, já no período do Brasil República, não há grandes mudanças na tônica ideológica, o que é evidenciado pela implantação de uma política forçosa de assimilação linguístico-cultural em favor da língua portuguesa: a política de nacionalização do Estado de Vargas. Em virtude desta política, citamos ações que resultaram em o não reconhecimento do Brasil como um país plurilíngue: a) a proibição do uso da língua dos imigrantes; b) o encerramento das atividades das escolas bilíngues; c) a atitude ditatorial que acarretaram a tortura e detenção de imigrantes que ousassem utilizar qualquer língua alóctone.

Apenas no final do século XX, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é que se reconhece à população indígena o direito à língua, à cultura e à educação próprios e, assim, se define em prol dessas comunidades uma importante conquista jurídica. Contudo ainda não é

reconhecido de forma explícita o direito às demais línguas brasileiras faladas por imigrantes, negros, surdos e fronteiriços. Posteriormente A Lei de Diretrizes e Bases-LDB (1996) vem a ser mais uma etapa vencida em rumo à defesa das línguas indígenas, propondo a educação bilíngue, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999) e pelo Plano Nacional de Educação (2001). A LDB de 1996 também possibilita um novo rumo para o ensino de LE, quando, no artigo 26, no § 5º, define que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. A Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que regulava o ensino da língua espanhola no Brasil, tornando-o de oferta obrigatória a partir do Ensino Médio foi também uma outra política para ensino de línguas no Brasil, poderia trazer subsídios importantes para a integração linguística no país, ao levar em conta o número expressivo de imigrantes oriundos da América Latina. No entanto, antes mesmo de sequer atingir os resultados pressupostos, a Lei foi mal interpretada e mal implementada, como descrito por Castelano (2010).

Porém estas ações, que certamente contribuíam para a pluralidade linguística nacional, foram recentemente suprimidas pelo governo Temer, que impôs uma reforma, que afeta especialmente o ensino de línguas. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 determina que a língua inglesa passa a ser o idioma estrangeiro obrigatório nas salas de aula a partir do 6º ano do ensino fundamental. Ressaltemos aqui que, na versão anterior do texto da LDB 1996, havia a possibilidade da escolha pela comunidade escolar, considerando as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas.

Apesar dos reveses, agora, já no século XXI, é que as “línguas do Brasil” passam a ser de forma mais objetiva uma questão de

política pública. Duas ações governamentais, em defesa da pluralidade linguística nacional podem aqui ser destacadas: primeiramente, o reconhecimento da pluralidade linguística nacional, expressa simbolicamente com a primeira cooficialização de três línguas indígenas, regulada pela Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002. Os idiomas Nheengatu, Tukano e Baniwa são reconhecidos legalmente como línguas cooficiais no município de São Gabriel da Cachoeira/AM; A seguir, outra importante medida, foi a criação do livro de registro das línguas, através da Portaria nº. 586, de 11 de dezembro de 2006, publicada em Boletim Administrativo Eletrônico do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN nº. 330 – Edição Extra, de 09/02/2007, momento este em que se instaura o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) – que se responsabiliza por definir os critérios e procedimentos para o registro das línguas brasileiras. De acordo com Savedra (2019, p.213), o GTDL estabeleceu categorias histórico-sociológicas para as línguas brasileiras, propondo que cada uma fundamentasse ações necessárias ao inventário: indígenas; imigração; comunidades afro-brasileiras; sinais; crioulas e língua portuguesa e suas variações dialetais.

O importante trabalho deste grupo culminou com o Decreto Federal 7.387 de nove de dezembro de 2010 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e que é responsável há uma década pela descrição das línguas brasileiras, sejam estas indígenas, ou de imigração. Tanto o Inventário quanto a política de cooficialização de línguas minoritárias possibilita que as diversas línguas de imigrantes sejam cooficializadas e, em consequência disto, que sejam devidamente descritas e ensinadas nos municípios onde são desse modo reconhecidas.

O caso do westfaliano riograndense

Partindo dos estudos realizados localmente por Horst (2014) e de Ahlert (2012), podemos constatar a preocupação recorrente das comunidades com o declínio do número de falantes do *westfälisches*

Plattdeutsch, soma-se a isso, o reconhecimento da necessidade de ações de contribuam para revitalização dessa língua minoritária. Apesar da condição do Brasil como um país plurilíngue e dos esforços mais atuais no âmbito de “inventariar a diversidade linguística brasileira”, ainda se faz mister uma compreensão mais acurada das questões que envolvem tais contextos de plurilinguismo e de contatos linguísticos. Embora tenhamos o português como língua oficial dominante, diversos grupos minoritários anseiam, entretanto, por alternativas para fortalecer ou revitalizar suas línguas.

O Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul é um caso interessante, pois se caracteriza como uma área essencialmente plurilíngue, em que o westfaliano está em contato — em diferentes manifestações e níveis — com uma série de outras variedades linguísticas, em especial o Hunsrückisch (Hrs), o alemão-standard (StDt – Standarddeutsch), o Hochdeutsch local (Hdt) e o português (Pt). Segundo a pesquisa de Horst (2014), esta região do sul do Brasil, juntamente à área de imigração do Vale do Rio Fortuna, no sudeste de Santa Catarina, forma um dos principais pontos de concentração do westfaliano no Brasil. A área do westfaliano-rio-grandense envolve localidades como Linha Clara (Teutônia); Linha Imhoff (Imigrante); Linha Berlim, Paissandu, Schmidt, Picada Moltke, Picada Horst, Linha Schmidt Alta (Westfália); e, Linha Ano Bom (Colinas), assim como, as comunidades de XV de Novembro e Panambi, também no Rio Grande do Sul, que foram originadas por emigrantes advindos da Colônia Velha de Teutônia. Nestas, predominaram comunidades essencialmente de confissão evangélica luterana. As comunidades de fala westfaliana em Santa Catarina, são, diferentemente, em sua maioria de confissão católica e foram colonizadas por imigrantes vindos ao Brasil por volta de 1860. Pertencem, portanto, à área do westfaliano leste-catarinense localidades como Águas Mornas, São Bonifácio, São Martinho, Braço do Norte, São Ludgero, Armazém, Santa Rosa de Lima, Rio Fortuna e Grão Pará.

Podemos considerar, portanto aqui, que a região pode ser enquadrada na definição de “ilha linguística”. Este termo é frequentemente utilizado para caracterizar uma área delimitada na qual se encontra uma comunidade, relativamente pequena e fechada, situada dentro de outra região, relativamente maior, cuja língua usada pela maioria é diferente daquela falada na comunidade (WIESINGER,1980, p.491 *apud* DÜCK,2011, p.57).

Ainda segundo Horst (2014 p.17), a opção pelo termo westfaliano, prioriza a referência à origem dialetal desta variedade; além do mais, esta é uma das autodenominações *in vivo* dadas pela própria comunidade de fala. De modo geral, os falantes do Vale do Taquari se autodenominam como falantes de Platt, ou westfaliano (Westfälisch), ou ainda de sapato de pau (originariamente a designação de um tipo de calçado de madeira, cujo uso parece ter sido de domínio exclusivo dos westfalianos).

Em contraste ao hunsriqueano, que é uma variedade tipologicamente mais similar ao alemão padrão, o westfaliano pertence ao grupo de variedades do baixo-alemão, que é caracterizado justamente por demonstrar um afastamento maior em relação a esta língua-teto. (v. ALTENHOFEN 2013b, 2014). Consiste, portanto, uma forma bastante particular de comunidade de língua minoritária, pois, diferente das demais, é relativamente bem delimitada.

É necessário elucidar também que o termo *Plattdeutsch* abrange de uma forma genérica todas as variantes do **baixo-alemão** (*Niederdeutsch*) e que é utilizado geralmente em oposição ao *Hochdeutsch*, denominação dada ao alemão-padrão. O termo *Niederdeutsch* por outro lado se refere a uma subdivisão linguística específica das línguas germânicas ocidentais, que são separadas em três grupos distintos de acordo com suas características morfológicas, sintáticas e fonológicas. O mapa abaixo auxilia na compreensão destas subdivisões:

Mapa 1. Divisão das variantes linguísticas germânicas



Fonte: KÖNIG, Werner., RENN, Manfred, Kleiner Sprachatlas von Bayerisch-Schwaben, 2017, p. 21.

Afinal: Variedades, dialetos ou línguas?

Nos estudos da linguagem, principalmente no âmbito da sociolinguística, poucas terminologias geram tanto debate e polêmica em sua definição como o termo *dialeto*. Löffler (1982) afirma que é um termo essencialmente polissêmico e que, devido a isso, estabelece uma dificuldade à constituição do objeto de estudo da dialetologia. A palavra tem origem no grego *διάλεκτος* (*diálekto*), em que significava grosso modo ‘jeito de falar’, o termo logo foi adotado, no seu sentido etimológico, sendo reconhecido como um modo interindividual de falar. Com o estabelecimento dos estados nacionais e o consequente processo de criação de línguas nacionais, o seu significado passou progressivamente a denotar mais aquilo que desviava de uma forma dominante e aceita como modelo de língua, posta em prática pelos renomados escritores.

De acordo com Coseriu (1982), em uma tentativa mais lógica de definição: todo dialeto pode ser considerado uma língua, mas nem toda língua um dialeto. O que diferencia esses dois termos é o seu *status* histórico, pois um dialeto está subordinado a uma língua hierarquicamente superior; isto é, vários dialetos formam uma língua histórica. Cada dialeto é uma variedade integrante de uma *língua histórica*. Todas as línguas servem para a comunicação que ocorre em diferentes contextos, e esses diferentes contextos originam diferentes variedades linguísticas. Se, por um viés, se reconhecem, segundo Coseriu, diferenças de *status* histórico e social, do ponto de vista sistêmico não há absolutamente coisa alguma que diferencie língua e dialeto. Ambos possuem uma gramática, com léxico e sistema fonológico, um sistema de isoglossas ou um *continuum* realizável.

Sob esse viés, é possível concluir que toda língua é, na verdade, uma abstração e que, inerentemente, toda língua varia e se constitui de *variedades*, ou subsistemas de uma língua. Neste sentido, ninguém fala “o português”, “o alemão”, mas, sim, todos falamos uma variedade do português, ou uma variedade do alemão. Uma língua de imigração (alóctone), como o westfaliano, por outro lado, tem sua origem em outro país, que geralmente se localiza geograficamente mais distante e que resulta em um maior distanciamento linguístico. O que diferencia “um dialeto” de uma língua de imigração é o seu espaço de ocupação, ou seja, o termo *dialeto* vincula-se historicamente à língua-padrão da matriz de origem (também língua-teto), enquanto o termo *língua de imigração* dá foco a seu *status* de língua minoritária falada à margem da língua oficial da nação em que se insere (cf. ALTENHOFEN 2014b *apud* HORST 2014).

A dialetologia e os estudos histórico-comparativos, muito em voga no séc. XIX, resultaram no estabelecimento de uma taxonomia de dialetos que até hoje é validada. Mediante este processo, a detecção de marcas dialetais e até mesmo o próprio conceito de dialeto, seguiu uma diretriz que priorizou tudo que é mais original e antigo, ou seja, um reminiscente de uma forma de dialeto puro e

isento da influência externa e que pode ser classificado com a designação de basileto (ou dialeto-base). Por apresentar características que desviam de forma mais acentuada do *Hochdeutsch*, o baixo-alemão foi tachado inevitavelmente como “mais dialetal”. O termo *Plattdeutsch*, que aparece muitas vezes na designação das variedades imigrantes no Brasil (seja do westfaliano, do pomerano, do *Plautdietsch* e até do hunsriqueano), remete a essa associação com a língua das terras baixas e planas do norte, no território do baixo-alemão. De acordo com Löffler (1982, p. 443),

Im ehemals niederdt. Gebiet ist die einheimische Bezeichnung für Dialekt Platt eine sehr junge Benennung, die erst im 19. Jh. für die Reste des alten Dialekts mit zusätzlichem pejorativem Aspekt verwendet wurde, vorher als Plattdeutsch synonym mit Niederdeutsch war und sich ursprünglich auf das platte Land Niederdeutschlands (Norddeutsche Tiefebene) bezogen hat.

2

O tom pejorativo que cerca o termo *Platt* não se origina do fato de remeter a significados como “baixo, plano”, mas é um reflexo deste traço “mais dialetal”; isto é, mais distanciado do *Hochdeutsch* e que caracteriza justamente o baixo-alemão. Ao se mostrar mais distante da norma padrão, essas variedades linguísticas ficaram à mercê dos discursos de certo e errado que impunham a supremacia do *Hochdeutsch* sobre o que é *Platt*.

Lei de cooficialização, uma forma de resistência

Não devemos, nem podemos considerar o desaparecimento de uma língua como algo natural. Existem diversos agentes envolvidos de forma ativa; isto é, com a intenção de coibir o uso de

² Tradução do autor: Na antiga região do baixo-alemão, a denominação *Platt* como descrição do dialeto nativo é um fenômeno muito recente, surge apenas no século XIX sendo utilizada para se referir aos remanescentes dos dialetos da antiga área, com um aspecto pejorativo adicional, *Plattdeutsch* era sinônimo de baixo-alemão e primordialmente tinha relação com as planícies (as terras baixas do norte da Alemanha)

determinada língua, seja de forma passiva; simplesmente ignorando a presença de determinada língua ou permitindo que uma língua desapareça. Diferentes agentes atuam nesse processo, sejam eles estruturais (um estado nacional – p. ex. Brasil; uma instituição – escola; leis e regulamentos – direitos linguísticos e posição das línguas; orçamentos – treinamento de professores ou aquisição de material) ou ideológicos (normas e valores atribuídos a diferentes línguas e seus falantes). É, sobretudo, o *status* dos seus falantes que torna uma língua mais importante ou de maior prestígio do que a outra.

De acordo com Altenhofen e Morello (2013), por mais que perdas irreparáveis sejam notórias, ainda vivemos no Brasil uma situação de plurilinguismo. O problema está na pouca representatividade dessas outras línguas, além da portuguesa, pois “trata-se de uma diversidade linguística mantida por menos de 1% do total da população brasileira” (p.19) e consequente ameaça emergente de extinção de tantas línguas.

A categorização das línguas minorizadas presentes no país tem contribuído para a criação de políticas para essas línguas, reconhecendo-as como “patrimônio cultural imaterial” e uma consequência desse processo, como já ressaltamos no início deste artigo, é a política de cooficialização de línguas em alguns municípios brasileiros.

Com o surgimento de políticas de valorização e incentivo das línguas minoritárias, passa a ser fundamental a participação das comunidades de fala e da escola, através de iniciativas de um ensino plurilíngue, desta forma, faz-se necessário uma:

(...)“pedagogia para o plurilinguismo” que não apenas projeta o *multilinguismo* (ou a *diversidade linguística*) como “coexistência de línguas e variedades na sociedade”, mas também desenvolva o *plurilinguismo* (ou *pluralidade linguística*), como “postura [ou habilidade do indivíduo] de se constituir plural [linguística e culturalmente] (...) Nosso pressuposto para uma pedagogia do plurilinguismo e para uma política de salvaguarda e promoção das línguas minoritárias é de que é preciso avançar para além das ações de manutenção e salvaguarda da diversidade linguística e incluir

ações educativas que fomentem a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias quanto entre a maioria. (ALTENHOFEN & MORELLO 2013, p. 20)

Em Westfália-RS, Ahlert (2012) propõe um projeto de manutenção e revitalização do westfaliano, no qual é enfatizado a importância do engajamento da comunidade e da escola. Este projeto culminou, finalmente, com a aprovação da lei municipal nº 1302, de 16 de março de 2016, que cooficializa a língua westfaliana no município. Ressaltamos aqui o inciso VI do artigo 2º da lei que indica que cabe ao município:

[...] Ensinar o *Plattdüütsch* em oficinas extraclasse por mecanismos culturais de aceitação social, por meio de processos de educação formal, informal e não formal, através das seguintes ações:

- a) Priorizar o ensino a partir da construção da vivência local elaborada ao longo do tempo;
- b) Garantir em oficinas extraclasse não apenas a educação, mas a reflexão pedagógica para a produção do saber como projeto social;
- c) Permitir um realinhamento teórico, sustentado pelas possibilidades históricas de desenvolvimento inseridos nos processos sociais e marcado pela intervenção de toda comunidade;
- d) Através do *Plattdüütsch*, trabalhar em oficinas extraclasse com o objetivo de ensinar, resgatar e preservar a cultura familiar através dos usos, costumes e tradições;
- e) Instrumentalizar a formação de professores, incluindo cursos de Educação Patrimonial e outros;
- f) Oportunizar material didático para o ensino;
- g) Realizar ações políticas pedagógicas para a comunidade;
- h) Através do *Plattdüütsch*, caracterizar a identidade da comunidade e ostentar o turismo rentável. (WESTFÁLIA, Lei nº 1302, de 16 de março de 2016.)

A partir da aprovação da lei, é lançado em setembro de 2019 o primeiro dicionário da língua westfaliana. Esta obra de autoria do Grupo Amigos do Sapato de Pau, sob supervisão de Ahlert, vem com a finalidade de servir como um importante equipamento para auxiliar o ensino e a divulgação da língua junto à comunidade e

pessoas interessadas no idioma; ação, que de certa forma, entra em conformidade com o item f, do inciso VI, da lei de cooficialização.

Com o compromisso de resgatar a cultura herdada dos antepassados, em 20 de maio de 2013 surgia um grupo de voluntários. Desde a sua criação, é composto por representantes de diversos segmentos da sociedade westfaliana, com diversidade de faixa etária: professores, poder executivo e legislativo, setor agropecuário, funcionários públicos e comunidade em geral. Reunindo-se uma vez por mês, durante duas horas, o Grupo Amigos do Sapato de Pau definiu como objetivos de trabalho: resgatar o vocabulário westfaliano usado no município de Westfália e arredores, definir regras gramaticais inerentes, a escrita e a fala da língua, e dispor de momentos para vivenciar a cultura trazida pelos imigrantes westfalianos. “Todo o trabalho do grupo tem como intuito deixar um legado para as futuras gerações, mantendo a cultura viva e a preservando para o futuro”, pontua Ahlert.

A obra surge como um marco histórico para a manutenção da língua, pois concretiza o início de uma ação mais efetiva que impulsiona a língua westfaliana a ocupar outras funções sociais, antes impossíveis ou prejudicadas pela ausência de uma referência normativa.

Considerações finais

A cooficialização é uma medida efetiva, que responde às diferentes realidades linguísticas dos municípios, e, como podemos ver com o caso do westfaliano, potencializa as iniciativas locais. Vale destacar que, ao se configurarem como importantes instrumentos jurídicos para a proteção, promoção e valorização das línguas minoritárias, estas ações glotopolíticas reconfiguram o quadro representativo das línguas brasileiras, demandando iniciativas que se contraponham ao pensamento e mecanismos de gestão de línguas gestados pela ideologia do monolinguismo. Nos fundamentos desta transformação, está uma alteração no papel do Estado e das comunidades: ao Estado cabe, a princípio, flexibilizar sua

aparelhagem de forma a reconhecer o papel dos novos agentes; às comunidades cabe, por sua vez, atuar na construção de instâncias de representação junto ao Estado para fazer valer a sua voz.

Tendo em vista as considerações que fizemos, e para concluir este artigo, podemos afirmar que as políticas para as línguas minoritárias nos alertam principalmente da necessidade de reposicionamentos políticos e simbólicos de todas as partes, principalmente do Estado, diante de um inegável histórico de tratar a diversidade e a diferença como um desvio ou deficiência. Além disso, essas políticas nos chama a atenção para a emergência de avançarmos em estratégias de valorização dessas línguas também pelos que não as falam.

O conhecimento sobre o plurilinguismo e a dinâmica dos contatos linguísticos interfere, além disso, no trabalho docente, especialmente do professor de línguas. Atitudes positivas são fundamentais no processo de aprendizagem, pois propiciam e auxiliam no desenvolvimento de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades para lidarem com as diversidades (e adversidades) sociais.

Referências

AHLERT, Lucildo. *Cultura westfaliana: percepções sobre a sua realidade, importância e expectativas futuras no município de Westfália*. Monografia (Curso de Especialização em Língua Alemã). Instituto Superior de Educação Ivoti, Ivoti, Rio Grande do Sul, 2012.

_____. *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português)*. Jahrbuch. Institut Martius-Staden, São Paulo, n. 49, 2002 p. 141-161.

_____. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. Revista

Internacional de Lingüística Iberoamericana, Frankfurt a.M., v. 3, 2004, p. 83-93.

_____. & MARGOTTI, Felício Wessling. *O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 289-315.

_____. *Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013^a, p. 93-116.

_____. *Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística*

pluridimensional e contatual. In: Revista de Letras Norte@mentos, Sinop, n. 12, v. 6, 2013b., p. 19-43, Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/issue/view/73>>. Acesso em: dia mês abreviado. Ano.

_____. *Dachsprachenwechsel und Varietätenabgrenzung im Kontakt zwischen Hunsrückisch und Portugiesisch in Brasilien*. In: Festschrift für Harald Thun zum

60. Geburtstag. Kiel: Westensse-Verlag, 2014.

BRASIL INDL (2010). *Decreto 7287 que institui o inventário nacional da diversidade linguística*. Disponível em: <https://bit.ly/2GA9PD9> . Acesso em: 12 novembro de 2020).

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectología*. In: *Cadernos de Lingüística de la ALFAL*, nº 8. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982a.

DÜCK, Elvine S. *Vitalidade linguística do 'Plautdietsch' em contato com variedades 'Standard' faladas em comunidades menonitas no Brasil*. 2011, 316 f. Tese –(Doutorado, área de concentração: Estudos da linguagem, linguística aplicada, linguagem no contexto social) UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.

FISHMAN, J. *Reversing language shift*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 1991.

HORST, Aline. *Variação e Contatos Linguísticos do Vestfaliano Rio-Grandense Falado no Vale do Taquari*. 2014. 232 f. Dissertação – (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KÖNIG, Werner; RENN, Manfred. *Kleiner Sprachatlas von Bayerisch-Schwaben*, 3ª Edição, Augsburg 2017.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual Política Linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LÖFFLER, Heinrich. *Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen*. In: *Dialektologie: e. Handbuch zur dt. u. allg. Dialektforschung*/hrsg. von Werner Bersch. Berlin; New York: de Gruyter. Zweiter Halbband: 1982, p. 441-463.

MORELLO, Rosângela; ALTENHOFEN, Cleo V. *Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas*. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 19-26.

PREFEITURA MUNICIPAL DE WESTFÁLIA, 2019. *disponível em: <https://www.westfalia.rs.gov.br/noticia/view/3705>*, último acesso: 13 de dezembro 2020

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castetano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVEDRA, Monica M. G. *Português brasileiro e línguas de imigração no Brasil: dois séculos de história, política e contato linguístico*. In: JOBIN, José Luis... [et al.] (Org.) *Diálogos França-Brasil: circulações, representações, imaginários*. Rio de Janeiro: Makunaima, 2019, p. 205-222.

WESTFÁLIA, *Lei nº 1302, de 16 de março de 2016*. Dispõe sobre a cooficialização da língua do Plattdüütsch (Sapato de Pau), à língua portuguesa no município de westfália e dá outras providências.

Disponível em: <http://camarawestfalia.rs.gov.br/wp-content/uploads/2016> Acesso em: 15 de setembro 2020.

WIESINGER, Peter. *Die Einleitung der deutschen Dialekte*. In: *Dialektologie: e. Handbuch zur dt. u. allg. Dialektforschung*/hrsg. von Werner Bersch. Berlin; New York: de Gruyter. Zweiter Halbband: 1983, p. 807-899.

Ensino plurilíngue na rede pública do Rio de Janeiro: uma oposição à hegemonia do inglês

Rita de Cássia da Silva Nogueira¹

Introdução

Este trabalho é um capítulo de reflexões iniciais oriundas do projeto de pesquisa para o mestrado homônimo, sem o objetivo de expor a sua totalidade ou alguma ideia conclusiva. Aqui também será compartilhado muito das experiências da pós-graduanda como pesquisadora de Iniciação Científica (IC). Além disso, será possível notar suas grandes influências para se dedicar à pesquisa de ensino plurilíngue na educação básica, envolvendo-se com o tema ainda na graduação, através das disciplinas de Linguística Aplicada e Pesquisa e Prática Educativa. Oriunda da formação em francês, tais disciplinas tinham como objetivo focar na importância do ensino de línguas estrangeiras e, principalmente, na necessidade de que este ensino seja pautado por uma concepção de educação plurilíngue.

Como mencionado anteriormente, a jornada de IC proporcionou um contato mais profundo com estes tópicos, desenvolvendo também uma noção embrionária a respeito das Políticas Linguísticas e da relevância da legislação educativa no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras (LE). Ademais, compreende-se a primordialidade de atentar-se a tal tópico e, sobretudo, lutar para que as leis sejam justas e democráticas, a abordando o maior número de LE possível.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo abordar parcialmente a discussão em trâmite de desenvolvimento da

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), orientada pela Profa. Dra. Mônica Maria Guimarães Savedra e graduada em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição.

pesquisa a respeito do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. De maneira mais específica, o estudo será dedicado a compreender como o ensino de línguas nos Colégios de Aplicação (CAPs) da UFRJ e da UERJ e no Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF (COLUNI) da rede pública do estado do Rio de Janeiro se estabelece, comparando desde o contexto legislativo durante a inauguração do primeiro entre esses três, até o documento mais recente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

A pesquisa representada por este trabalho busca compreender como os CAPs e o COLUNI decidem o ensino de várias línguas estrangeiras, mesmo que seja indicado somente o inglês na legislação brasileira atual. Especificamente, seus objetivos se fundamentam em: levantar uma pesquisa legislativo-histórica a respeito do ensino de LE a partir de 1948; realizar uma análise documental e curricular das instituições do CAP./UFRJ, CAP./UERJ e COLUNI; investigar a educação plurilíngue e o acesso ao ensino de mais de uma língua nas legislações brasileiras e, por fim, averiguar se há relação entre o ensino restrito da língua inglesa no Brasil e os interesses políticos e econômicos do Estado.

Referindo-se à abordagem metodológica, a pesquisa é de caráter descritivo e qualitativo. Trata-se de uma análise documental, e seus documentos e fontes são de origem de uma observação direta e extensiva, além da análise de currículo de cada instituição e análise das políticas educativas linguísticas, a partir do ano que o primeiro Colégio de Aplicação foi fundado no Brasil. Este projeto se compromete a pesquisar como os CAPs e o Colégio Universitário desenvolvem o ensino de línguas estrangeiras e em especial como estão mantendo a oferta de outras, apesar de a legislação brasileira prever somente o ensino do inglês.

Para tanto, algumas questões foram levantadas para guiar o estudo. As questões se concentram na parte curricular e possuem um cunho prático, direcionando-se à temática de organização administrativa e à elaboração de *corpus* (como o currículo é elaborado?; quem decide as línguas estrangeiras a serem ensinadas?; qual é a carga horária do ensino de cada LE?), à oferta

de atividades e projetos extracurriculares que envolvem línguas estrangeiras (quais são os programas universitários envolvidos?; quais são as línguas estrangeiras inseridas no currículo?; existem LEs presentes em atividades extracurriculares?). Ademais, será verificado se há preocupação do corpo pedagógico com o interesse estudantil sobre quais idiomas desejam aprender (os estudantes têm autonomia para decidir a língua estrangeira estudada?).

No que concerne à análise legislativa, serão investigados os documentos a partir da fundação do primeiro Colégio de Aplicação, o Cap./UFRJ, em 1948. Dessa maneira, tal capítulo será delimitado, cronologicamente, da seguinte forma: décadas de 40 a 60; LDB 1961; LDB 1971; LDB 1996; Lei n.º 11.161/2005; BNCC 2017 e, por fim, PL 3849/2019.

Estudos e apontamentos relevantes para a pesquisa

A respeito do embasamento teórico, na pesquisa, serão respondidas algumas indagações e pressupostos. Primeiramente, no que concerne ao plurilinguismo e à sua relevância no cenário nacional, será fundamentada a relevância, em uma perspectiva coletiva, da defesa de um ensino heterogêneo de línguas no Brasil, bem como estarão em evidência quais são as relações de um ensino plurilíngue com a identidade e autonomia do estudante. Como consequência, a pesquisa também se aterá à importância da manutenção de um ensino rico em diversidade e interculturalidade no contexto brasileiro. A respeito do crescente espaço do ensino do inglês em sala de aula, será respondido quais são as relações entre o ensino hegemônico da língua inglesa ao redor do mundo com a conjuntura nacional; a quem interessa e serve a prática exclusiva do inglês e quais são as suas desvantagens para os estudantes da educação básica pública.

Para compor o pressuposto teórico, este trabalho se baseou em alguns conceitos-chave, distribuídos em três seções que compõem as etapas necessárias para o estudo do tema desta pesquisa: **a situação problema do inglês, mecanismos disponíveis e a**

resposta ao problema. Neste trabalho, para que a discussão não seja demasiadamente alongada, apenas serão expostos os conceitos abordados em cada etapa. O primeiro tópico é composto pelos conceitos de ideologia, imperialismo linguístico, discurso e silêncio. No que diz respeito à primeira ideia, ou seja, a **ideologia**, utilizam-se as noções desenvolvidas por Marx e Engels (2007), Marilena Chauí (2017) e Fairclough (2001). Foi selecionado o tema do **discurso** trabalhado por Kumaravadivelu (2008). No que se refere ao conceito de silêncio, decidimos abordar o **silêncio** sob a ótica de Eni Orlandi (2007; 2011).

No segundo tópico teórico, o foco é expor os mecanismos disponíveis para que a problemática da primeira seção, isto é, a ideologia evidente da imposição hegemônica de uma única língua, o inglês, em detrimento das outras, seja solucionada. Para este fim, desenvolvem-se os conceitos de políticas linguísticas, glotopolítica, conscientização linguística e plurilinguismo. O primeiro conceito abordado será o de **políticas linguísticas** sob os olhares de Louis-Jean Calvet (2007), Bernard Spolsky (2007) e Xoán Lagares (2018). Outro conceito muito significativo para esta pesquisa é o de **glotopolítica**, proposto por Guespin & Marcellesi (1986), além do conceito de **conscientização linguística**, desenvolvido por Hawkins (1987) nos anos 70. A conscientização linguística está diretamente ligada ao quarto conceito abordado no segundo tópico, o de **plurilinguismo**, uma vez que ele é promovido e estimulado através dos projetos de conscientização.

Ao longo do terceiro tópico, será discutido as vias possíveis de tomar uma posição e dar resposta ao problema de homogeneização do ensino de línguas estrangeiras. É nesse tópico, inclusive, que o objeto de análise deste projeto, ou seja, os currículos dos três colégios estudados, está inserido, uma vez que ele se posiciona diretamente contra a tendência das últimas leis promulgadas. Abordam-se os conceitos de **resistência** sob o olhar de Pêcheux (1990) e os de **interculturalidade** e a **internacionalização**, já que estão diretamente ligados a uma política linguística educativa voltada para a promoção do plurilinguismo (SAVEDRA & PEREZ, 2017).

A legislação brasileira e a tendência ao ensino de uma única língua estrangeira

O percurso legislativo do ensino de línguas estrangeiras se iniciou antes mesmo do Brasil Império, em que se ensinava o grego e o latim. No período imperial, após a reforma de 1855, além das línguas clássicas, foram inseridas outras línguas como francês, inglês, alemão e italiano (BROCH, 2012). Já no século XX, a Campanha de Nacionalização implementada por Getúlio Vargas em 1938, embasada por uma política educacional nacionalista, proibiu o uso das línguas estrangeiras nos espaços coletivos, bem como publicações que não fossem escritas em português, por exemplo (MAZZELLI, 2019; DOS SANTOS, 2009). Ao longo das décadas de 40 e 50, após a Reforma de Capanema em 1942, todos os alunos, a partir de o antigo ginásio, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Foi neste cenário que, em 1948, o primeiro Colégio de Aplicação a ser analisado, o CAP./UFRJ, foi fundado. Nove anos depois, em 1957, o CAP./UERJ também foi inaugurado.

Em 1961, 13 anos após a fundação do CAP./UFRJ, foram publicadas as primeiras Leis de Diretrizes e Bases (LDB) brasileiras. O documento estabelecia que a escolha da LE a ser ensinada ficaria a cargo das instituições estaduais de educação. Neste período, o latim foi praticamente extinto do currículo escolar, e o francês teve sua carga reduzida. O COLUNI-UFF, ainda sob o nome da UFERJ, foi inaugurado em 1964. Dez anos depois da primeira LDB, em 1971, uma nova versão do documento reformulou o currículo escolar por completo, e alegou que a LE deveria ser “dada por acréscimo”, segundo as condições de cada comunidade escolar (LEFFA, 1999).

Infelizmente, a tendência das últimas leis voltadas para o ensino de línguas estrangeiras em escolas da educação básica pública é de impor o ensino de uma única língua adicional, o inglês. Apesar das condições passadas, tal cenário hegemônico nunca fora vivenciado em toda a história do Brasil. Em algumas legislações anteriores, é possível identificar propostas de caráter plurilíngue,

como o Artigo 26, parágrafo 5.º da LDB de 1996, que previa a autonomia do grupo escolar a respeito de qual língua ensinar. Mais tarde, em 2005, houve a implementação da lei de n.º 11.161, que tornava obrigatória a oferta do ensino de espanhol.

Em 2016, a Medida Provisória n.º 749, convertida posteriormente na Lei n.º 13.415/2017, conhecida popularmente como Reforma do Ensino Médio, alterou vários trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesta lei precedente, a escolha da LE ensinada ficaria a cargo da comunidade escolar, além de ofertar a possibilidade do ensino de uma segunda língua adicional. Além das diretrizes presentes na LDB de 1996, até mesmo a lei de n.º 11.161, de 2005, também chamada Lei do espanhol, que previa a oferta do espanhol, fora igualmente anulada pela Reforma do Ensino Médio.

Atualmente, o ensino de línguas no Brasil é regido pela BNCC de 2017, cujas orientações visam unicamente ao ensino do inglês. Em 2021, o Projeto de Lei (PL) 3489/2019, foi aprovado pelo CCJ. Tal projeto, assim como a Lei n.º 11.161, apesar de aparentar combater a hegemonia do inglês, não fomenta o plurilinguismo ou a diversidade linguística nacionalmente. Seu texto condiciona o ensino do inglês e do espanhol nas escolas e, conseqüentemente, transforma em terceira opção qualquer outra língua. Considerando as condições financeiras das instituições escolares públicas, muito provavelmente não haverá a oferta de uma outra LE que não sejam as duas previstas em lei. A problemática de se ater a somente duas línguas estrangeiras em sala de aula se agrava quando consideramos e analisamos o contexto social do Brasil, um país de dimensões continentais e tão diverso culturalmente. O desmonte de um ensino plurilíngue e democrático no país prejudica a diversidade e os costumes culturais de comunidades minoritárias como as indígenas, de migração e as de fronteiras — que não dividem apenas espaço com países falantes de espanhol, como, por exemplo, no Amapá, fronteira com a Guiana Francesa.

A obrigatoriedade legislativa do inglês, além de incentivar seu crescimento progressivo em sala de aula, provoca também a perda

de espaço de outras línguas estrangeiras no currículo escolar. Como dito anteriormente, partindo das condições precárias do ensino brasileiro e do pressuposto de que o desinteresse político nesse campo, gera-se pouco investimento na educação pública; poucas escolas poderão ofertar outro idioma por conta própria, salvos os previstos por lei. A problemática deste cenário, portanto, é ser propício para o sucateamento do ensino público e um consequente crescimento da desigualdade social, já que, de modo geral e desconsiderando casos excepcionais — como o caso daquelas analisadas na pesquisa em andamento representada por este trabalho —, as únicas escolas com um currículo linguístico diversificado serão as de fontes privadas.

Partindo de uma premissa do inglês como “língua mundial”, muitos pesquisadores discutem seu *status* e a sua relação direta com poder e privilégio. Esse predomínio é observado tanto na legislação brasileira (BRASIL, 2017) propriamente dita, quanto em estudos dedicados exclusivamente a tal concepção, como, por exemplo, feito por Mott-Fernandez e Fogaça (2009). A partir da análise geral desses dois pesquisadores, pode-se dizer que, na maioria dos países, a fluência no inglês significa tanto a possibilidade de ascensão pessoal, acadêmica e profissional, quanto a capacidade de se tornar uma ferramenta de exclusão social, econômica e cultural daqueles que não o dominam.

Da mesma maneira, o ensino de uma língua estrangeira hegemônica envolve não somente aspectos linguísticos e didáticos, como também abrange fatores políticos, que variam entre interesses partidários e econômicos. Assim, no Brasil, se compreendermos as dinâmicas resultantes da hegemonia do inglês na escola e os interesses secundários de cunho político, partidário e econômico nacionais, é possível dizer que a legislação atual, a lei n.º 13.415, de 2017, que incentiva o ensino de apenas uma única língua estrangeira, não privilegia o ensino plurilíngua.

Levando-se em conta os estudos de Rojo (2013) a respeito de letramentos críticos, múltiplos e multiculturais, pode-se afirmar, então, que um currículo que incentiva o ensino de apenas uma

língua estrangeira engessa o conhecimento de mundo do aluno, de sua comunidade escolar e da sociedade em geral. Isto posto, um estudo que discuta a importância do ensino de outras línguas em contexto escolar se mostra relevante atualmente, pois promove a diversidade e o valor de outras culturas que não sejam da língua dominante no momento.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 era a que mais se aproximava de um currículo democrático, preocupado com a diversidade cultural. Leffa (1999) argumenta sobre este ponto, afirmando que o documento teve como aspectos basilares o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apontam que a liberdade institucional é basilar para uma política de pluralismo linguístico efetiva e que, para isso, fatores relativos à história, às comunidades e à tradição devem ser considerados pela escola ao escolher a LE a ser ensinada (BRASIL, 1998). É a partir desse pressuposto que se acredita ser o melhor ponto de partida para a elaboração de políticas educativas linguísticas efetivas e justas a todas as comunidades.

Algumas questões são cruciais para a pesquisa aqui representada: por que o governo altera uma Medida Provisória que afeta diretamente o ensino de línguas variadas na escola? A quem interessa políticas linguísticas que favoreçam uma única língua na educação básica? E, principalmente, a quem interessa políticas linguísticas que prevaleçam somente o inglês? Considerando tais indagações, entende-se que uma abordagem plural e que dê espaço para outras LE são formas de resistência (PEDROSA; OLIVEIRA & FARIA, 2019). Partindo dessa premissa, a pesquisa se debruça em compreender como esse ambiente de resistência é construído nos Cap. /UFRJ e UERJ no COLUNI. Isso, pois, apesar de que a legislação preveja somente o inglês na grade curricular, estas escolas ofertam muito mais aos seus alunos e, assim, vão de encontro às políticas homogeneizadoras dos governos mais recentes.

Os Colégios Universitários e o COLUNI como ambientes de resistência

O CAp. /UFRJ, CAp./UERJ e o Colégio Universitário Geraldo Reis, o COLUNI – UFF, foram escolhidos para discutir o ensino de LE na educação básica pública brasileira porque, além do abordado na seção anterior, são escolas-modelo e estão diretamente ligadas aos cursos de licenciatura em Letras das suas respectivas universidades. Por exemplo, no COLUNI – UFF, há a Oficina de Francês para os primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), mais dois outros projetos de espanhol e alemão através do Projeto Licenciaturas. Esta característica notável do COLUNI ilustra a importância e a necessidade de mais projetos que envolvam a comunidade escolar e as instituições universitárias nas quais se inserem. Para além de Colégios de Aplicação ou Universitários, saliento que parcerias entre as universidades e outras escolas públicas também são possíveis e importantes para os estudantes. A partir de seu aporte pedagógico que privilegia o ensino de mais de uma língua adicional, os CAPs e o COLUNI proporcionam aos seus discentes a ampliação do conhecimento enciclopédico e das relações e trocas interculturais proporcionadas pelo contato com diferentes línguas estrangeiras.

Durante o estudo introdutório desses três colégios, foi identificado que todos possuem uma proposta de ensino de línguas que extrapola a oferta exclusiva do inglês, oferecendo, assim, uma ampliação do que é de fato indicado pelas políticas de ensino de línguas. Até o momento da publicação deste artigo, foram coletadas as seguintes informações: **a) CAp. UERJ:** fundado em 1957, oferece, no segundo segmento do Ensino Fundamental (EF), francês e inglês. No Ensino Médio (EM), a escolha é a cargo do aluno, que opta por um entre as três ofertadas: inglês, francês e espanhol. Além das 3 línguas adicionais oferecidas na grade curricular, também ocorrem oficinas extracurriculares de alemão e italiano (PPP - CAp./UERJ, 2013, p. 73); **b) CAp. UFRJ:** fundado em 1948, oferece, no segundo segmento do EF, francês e inglês. No EM,

a escolha fica a cargo do aluno, que opta por um entre os três ofertados: inglês, francês e espanhol (PPP – CAp./UFRJ, 2016, p. 6) e, por fim, **c) COLUNI – UFF**: fundado em 1964, inicialmente nomeado como UFERJ. Somente em 2006, a instituição recebe o nome atual. As línguas oferecidas para o segundo segmento do EF e o EM são inglês e espanhol. Além dessas, há a oferta do francês e do espanhol nos anos iniciais do EF por oficinas, assim como de alemão e chinês por meio de outros projetos universitários (FERREIRA, 2019; FERREIRA, 2020; MEIRELLES, 2020; VARGENS, 2020).

Portanto, além de discutir o *status* do ensino de línguas nas políticas educativas do Brasil e as ações capazes de atenuar a hegemonia imposta hierarquicamente, será possível analisar também, posteriormente, como as universidades públicas atuam diretamente na propagação do plurilinguismo nestes colégios, através de seus projetos, programas e oficinas.

Considerações finais

Esta pesquisa pretende auxiliar na ampliação do conhecimento sobre quais são os recursos disponíveis para as escolas públicas resistirem à tendência legislativa atual e destacar as razões pela qual há atualmente essa forte expansão do ensino do inglês. Além disso, dispõe-se também a ressaltar a relevância do fomento ao ensino plurilíngue no Brasil, país continental, onde leis normatizadoras, em vez de beneficiar, prejudicam nossa diversidade cultural e, principalmente, as comunidades minoritárias, como as indígenas, de migração e fronteiriças, como já mencionado.

A dissertação em questão também disporá de uma vasta análise documental dos CAPs. públicos do RJ e do COLUNI da UFF, instituições de ensino ainda pouco estudadas, se comparados ao Colégio Pedro II, por exemplo. Por ser tratarem de escolas referências para todo o estado do Rio de Janeiro e, quiçá, para o Brasil, o compilado aqui realizado poderá ser reutilizado e servir como fonte secundária para pesquisas posteriores.

Como se trata de uma pesquisa documental que analisará os programas escolares para ensino de línguas estrangeiras, o seguinte projeto pode auxiliar no desenvolvimento de melhores estratégias de ensino de LE, fomentar a criação de mais projetos nas escolas, inclusive, em parceria com as suas universidades. Além disso, este trabalho também pode facilitar a elaboração ou adequação de currículos com a oferta de línguas mais diversificada, bem como incentivar outras pesquisas e mais debates sobre o ensino de línguas estrangeiras, tanto na academia como na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Adicionais destacam que, para ser possível o engajamento social do corpo estudantil, o ensino de LE deve considerar como base a função social do conhecimento em questão na sociedade brasileira (BRASIL, 1998). Sendo assim, uma educação culturalmente diversa e plural, além de todos os inegáveis benefícios cognitivos para o indivíduo, também é essencial para o fomento da autopercepção do estudante como ser social, como ser humano e cidadão. Não obstante, destaca-se novamente a relevância de um ensino plural para a diversidade cultural e as inúmeras comunidades minoritárias presentes em território nacional.

Referências

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Brasília, ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. *Projeto de Lei nº 3849/2019, de 03 de julho de 2019*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BROCH, I. K. Pluralidade linguística do círculo escolar. *Sociodialeto*. vol. 2, n 2, nov. 2012.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. 1 Ed. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 1 Ed. ebook. Tatuapé: Editora Brasiliense, 2017. Col. Primeiros Passos.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO UERJ. Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>. Acesso em 04 jan. 2022.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFRJ. Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>. Acesso em 04 jan. 2022.

ALVES, J. M. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

DOS SANTOS, A. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico na era Vargas: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1440>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA, C. S. Caminhos para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da oficina de francês. In: DAHER, D. C.; PEREIRA, T.; SAVEDRA, M. (org.) *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. 1 Ed. Rio de Janeiro : Editorarte, 2020, p. 168-181. Disponível em: http://labpec-uff.com.br/documentos/livro%20GLE_final.pdf. Acesso em 04 jan. 2022.

FERREIRA, G. S. *Desafios (tensões) e superações na implantação do projeto político- linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói*. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11647>. Acesso em: 04 jan. 2022.

GUESPIN, L; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, Paris, n. 83, p. 5-34, 1986.

HAWKINS, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-148.

LAGARES, X. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, APLIESP, n.º 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> . Acesso em: 03 jan. 2022.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e*

Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZELLI, L. As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. In: SAVEDRA, M.; PEREIRA, T; GAIO, M.(org.) *Repertórios plurilíngues em situação de contato*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Edições LCV, 2019, p. 38-49. Disponível em: <http://labpec-uff.com.br/documentos/SAVEDRA-PEREIRA-GAIO%20-%20Repertorios%20Plurilingues%20em%20situacao%20de%20contato.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MEIRELLES, C. Dach-prinzip e pluricentrismo na formação de professores de alemão no estado do Rio de Janeiro. 2020. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21835>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 6. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos lingüísticos*, vol. 19, p. 7-24, 1990.

PEDROSA, C.; OLIVEIRA, L.; FARIA, M. Língua Adicional como resistência às políticas de silenciamento do pluralismo linguístico. *Revista Italiano UERJ*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p. 26-51, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/48726>. Acesso em: 03 jan. 2022.

ROJO, R (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SAVEDRA, M. M. G.; PEREZ, G. M. H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes brasileiros no Suriname. *Organon*, Porto

Alegre, v. 32, n. 62, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/70594>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, Pennsylvania, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol22/iss1/1/>. Acesso em 03 jan. 2022.

VARGENS, D. P. M. Educação em língua espanhola para crianças e formação de professores na Universidade Federal Fluminense In: DAHER, D. C.; PEREIRA, T.; SAVEDRA, M. (org.) *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, p. 47-58. Disponível em: http://labpec-uff.com.br/documentos/livro%20GLE_final.pdf. Acesso em 04 jan. 2022.

A língua francesa enquanto prática social plurilíngue: historicizando e criando um arquivo discursivo sobre a memória da implementação do FLE na rede pública de Niterói

Yasmin Codeço do Amparo¹

Joice Armani Galli²

Introdução

De natureza qualitativa, as reflexões apontadas pelo projeto de Iniciação Científica (IC), sobre as quais nos debruçaremos no presente trabalho, inserem-se no âmbito de políticas linguísticas, cujo objetivo central busca registrar a trajetória do Francês enquanto Língua Estrangeira (FLE) na rede pública de ensino municipal de Niterói, bem como junto ao quadro de docentes da UFF, através de trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos com o segmento relativo ao Ensino Fundamental (EF), da Educação Básica (EB). O recorte temporal delimitado foi o dos últimos dez anos, visto que a inserção dessa língua estrangeira (LE) ocorreu ao longo de tal período, mais precisamente a partir de 2014.

¹ Bolsista PIBIC do presente projeto coordenado pela pesquisadora Profa. Dra. Joice Armani Galli e graduanda do 8º período do curso de Letras - Francês.

² O referido texto corresponde à pesquisa promovida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da docente de Língua Francesa, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (GLE). A pesquisadora atua igualmente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PosLing, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense/UFF. Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Mestre em Letras/Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, é líder do LENUFFLE- LEtramento 'NUmérique' da Fluminense para o FLE, sendo este projeto vinculado à linha – Língua(gem) e Representação. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/467257>.

Como objeto de pesquisa, ao conceber a língua francesa como prática social plurilíngue, a criação de um arquivo discursivo acerca da história dessa LE na rede pública municipal permitiu que se revisasse a memória de sua trajetória enquanto expressão da diversidade linguística. Para chegarmos a esse arquivo foi preciso contemplar alguns objetivos específicos, tais como: historicizar a trajetória do francês na EB; realizar leituras referentes a Políticas Linguísticas como Calvet (2007) e Lagares (2018); estudar o conceito de Letramento em LE; entender noções que abrangem tal conceito como representação e estereótipo (CHARAUDEAU, 2007), imaginário e identidade (BOURDIEU, 1983) e especialmente interculturalidade através da Competência Intercultural (CI) (GALLI, 2015); coletar material discursivo dos sujeitos; estudar o que fornece a literatura da área, em particular da Linguística Aplicada (LA), sobre pesquisa qualitativa e elaboração de questionários (BOHN, 2005). Tais objetivos foram realizados face à progressão das etapas previstas pela pesquisa como produção de resenhas sobre o quadro teórico-metodológico, bem como realização de reuniões junto às instituições envolvidas.

A esse respeito a criação dos instrumentos para a coleta de dados foi um dos procedimentos metodológicos mais relevantes para o momento da pesquisa *in loco*, pois foram concebidos por categorias, a exemplo da categoria referente aos dirigentes e professores de línguas e linguagens da Fundação Municipal de Educação (FME) e a dos docentes da UFF. Ainda que os efeitos da pandemia da Covid-19 tenham imposto que todo o projeto fosse desenvolvido de forma remota, a pesquisa de campo contou com a perspectiva colaborativa dos atores políticos, que se engajaram em participar ativamente da proposta investigativa. Foi preciso assim resgatar junto à Secretaria do GLE (Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, do Instituto de Letras) o registro de projetos de pesquisa, extensão ou de estudos dentro do escopo a que se refere o estudo que ora relatamos. Foram também realizadas visitas administrativas e reuniões pedagógicas junto à Fundação. Por fim, foi incitado o debate acerca da diversidade dessa LE na

perspectiva do plurilinguismo, além de fomentar a pesquisa em LA e em Letramentos em LE no Brasil, contribuindo para o estabelecimento de políticas plurais (BONILLA-MOLINA, 2020). Daí a pertinência em discorrermos na seção seguinte sobre o construto teórico-metodológico que atravessou o presente estudo.

Fundamentação

Iniciamos nossa pesquisa com o estudo do referencial teórico do projeto³, pois as perguntas que seriam elaboradas na confecção dos questionários deveriam estar em consonância com a proposta de um estudo calcado no talhe discursivo, sob a perspectiva da LA (CELANI, 2005) e do Letramento em LE (GALLI, 2011), em que a língua se realiza enquanto prática social (BUNZEN, 2010). A realização dos contatos e das buscas pelas plataformas oficiais, como a página pública dos RAD – Relatório Anual Docente da UFF –, e da Prefeitura de Niterói, tornaram possível entender a necessidade de formulação das perguntas e de instrumentos específicos para a coleta de dados distintos, face aos diferentes perfis que se desenhavam. Por essa razão, optamos pela apresentação das seguintes seções: sujeitos, descritores dos questionários e *corpus* da pesquisa.

Sujeitos e sua voz: o *corpus* da pesquisa

Considerando o contexto da pesquisa e seus objetivos, inicialmente três questionários foram elaborados, obedecendo a seguinte ordem: um para os docentes de francês da UFF (Grupo A), outro para professores de francês no âmbito público do estado (Grupo B) e um terceiro com foco para a FME (Grupo C). Para a aplicação do segundo instrumento, contamos com a parceria da

³ Algumas reflexões aqui apresentadas também foram escritas no artigo da Revista PIBIC/UFF relativo ao seminário realizado em 2021, cujo link disponibilizamos para consulta: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) | (uff.br).

APFERJ (Associação de Professores de Francês do Rio de Janeiro), envolvendo assim os professores associados de todo o estado, além de contarmos também com a participação dos próprios professores remanescentes do projeto de 2014, objetivo previsto e firmado quando do levantamento de dados. Quanto à Fundação, a elaboração do questionário para realizar a coleta teve desdobramentos, já que um instrumento se voltaria para as equipes diretivas e as coordenações pedagógicas e outro para os professores de FLE. Esses grupos foram designados para fins de estudo, respectivamente, como Grupo C1 e C2. Por fim, ainda tivemos a elaboração de um quarto questionário destinado ao Secretário de Educação à época, com perguntas, tais como: “Com base na autonomia de que gozam as cidades no âmbito administrativo, que ações o Senhor apontaria como pertinentes para o planejamento e execução de políticas públicas linguísticas plurais?” e “Numa expectativa de expansão para o alcance do FLE na escola pública brasileira, quais seriam as sugestões factíveis na contemporaneidade, uma vez que as duas documentações norteadoras, quais sejam: LDBEN 9394/96 e a BNCC, de 2018, produziram um apagamento das demais LE na formação escolar?”.

Como afirmado anteriormente, o confinamento impôs o fato de que toda a pesquisa tenha sido realizada de forma remota. Por essa razão, foi utilizada a plataforma Google Forms para formalização dos questionários. Contou-se também com trocas de e-mails, contatos via aplicativos de mensagens (WhatsApp, Kaizala e Telegram) e reuniões mediadas pela plataforma RNP, da Rede Nacional de Pesquisa, através da sala CAFE – Conferência Acadêmica Federada.

Para o Grupo A, a busca centrava-se em dados relativos ao fato de os docentes já terem ou não desenvolvido projetos de língua e literatura com a EB na rede pública, bem como suas opiniões a respeito da consequência da ausência de projetos dessa natureza para a formação escolar. Todos os docentes foram reativos, colaborando significativamente para a presente pesquisa.

O Grupo B respondeu prontamente à proposta da investigação, por isso entendemos que a necessidade desse grupo em se expressar seja fonte importante para pesquisas, projetos e formações futuras. Nesse sentido, tanto neste instrumento quanto na ferramenta elaborada para o Grupo C, uma das seções do formulário contemplava o desejo de realizar estudos mais aprofundados sobre o FOS – *Français sur Objectif Spécifique*, foi nesse momento que nos lançamos na leitura da tese de Céline Beaugrand (2019), intitulada *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire: élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège*, uma vez que essa indicação reafirmava a necessidade sinalizada anteriormente, conforme artigo assinado por (DIAS, 2021), cujas referências completas disponibilizamos ao final deste capítulo.

Para o material de coleta junto ao Grupo C, foram pensadas questões discutidas previamente com a coordenadora de Línguas da FME, além da coordenadora do projeto de implementação do francês da década passada. Os critérios debatidos reforçaram as perguntas já esboçadas, as quais seriam enviadas aos professores de FLE e aos demais coordenadores pedagógicos da Fundação.

Traço comum entre os três grandes questionários diz respeito ao fato de terem sido concebidos à luz de teóricos como SILVA (1999), que defende a importância dos fatores sociais na concepção de currículos, os quais são, por sua vez, espaços de poder e de primazia da cultura dominante. Ainda para formulação das perguntas norteadoras desses instrumentos de coleta de dados, recorreu-se igualmente a Camelo e Galli (2019) e Galli (2006 e 2019), por apresentarem uma perspectiva inclusiva e cidadã da LE na escola pública, bem como de sua inserção no currículo escolar, além de Soares (1999), que concebe a relação entre linguagem e escola sob uma perspectiva social, além dos preceitos apresentados em Galli (2020) no que tange a Políticas Linguísticas e Letramento.

Descritores dos instrumentos de coleta de dados

Basicamente todos os questionários tinham uma parte geral, eram anônimos e contemplavam informações relativas, por exemplo, à localidade de onde trabalhavam e moravam, já que esse era um item considerável para o mapeamento do FLE, dentro do escopo de nosso projeto. Foram pensados também outros descritores relativos à experiência profissional e à formação docente. A segunda parte era então destinada a perguntas mais específicas, voltadas àquela realidade que caracteriza assim os referidos sujeitos da pesquisa. Por seu cunho discursivo contribuiu para a escrita do arquivo relativo à memória através de dados de natureza qualitativa, já que a partir das condições de produção, buscávamos verificar os efeitos de sentido produzidos neste material dissertativo.

Cabe ressaltar que a etapa referente à solicitação e ao envio dos questionários aconteceu em dois momentos distintos. A primeira no início da pesquisa, ainda no final de 2020 e como tivemos um baixo retorno, realizamos novo envio aos contatos em meados de 2021. Nesse segundo envio, a situação mudou visivelmente, pois recebemos um número expressivo de respostas ao final. Atribuímos tal razão ao período do ano em que fora lançada inicialmente a chamada para participação ao questionário, aspecto que acaba por ser um sinalizador importante para futuras coletas em períodos letivos.

Outro dado relevante foi considerar campos para respostas dissertativas, ou seja, a discursividade no que se refere à expressão dos professores, conforme mencionamos no início dessa seção. Os sujeitos tinham também a possibilidade para anexar documentos, o que consolidou o arquivo discursivo sobre a memória do FLE a que se propunha esse projeto de pesquisa de IC, conforme indicado anteriormente. Dessa forma, todos tinham espaços reservados à sua fala, tendo voz e vez para que colaborassem efetivamente. Naquela ocasião, o projeto pretendia se estabelecer ao longo de três anos, de 2014 a 2017 (DAHER, PEREIRA, SAVEDRA, 2020), já que

a partir de então foi realizado o primeiro concurso público para professores de francês na FME. Hoje tanto coordenação pedagógica quanto professores de língua francesa são concursados e não mais contratados, uma vez que a contratação foi a alternativa encontrada naquele período para a introdução da língua na referida rede pública de ensino.

Corpus e Resultados

No presente item, vamos apresentar os dados coletados e o tratamento que lhes foi conferido. Iniciaremos com o Grupo A, cuja coleta se deu primeiramente através da etapa de consulta pública aos RAD, seguida das respostas obtidas por meio do questionário encaminhado a esses docentes.

A pesquisa junto à referida plataforma UFF — RAD — Portal de Acesso ao Relatório Anual de Docentes permitiu que fosse criada uma tabela, agrupando os projetos do Setor de Francês do GLE nos últimos dez anos, conforme é possível visualizar no Quadro-Resumo I, a seguir. Na análise deste quadro, pode-se observar que houve o registro de 53 projetos, sendo nove relativos à educação. Apresentamos assim o tratamento atribuído aos dados, agrupando-os segundo o recorte temporal proposto e em conformidade à delimitação do objeto de estudo, qual seja: projetos envolvendo a EB.

Quadro-resumo I

Ano e duração do projeto	Nome do projeto	Tipo de projeto: Extensão/ Pesquisa/ Estudo	Relativo à EB	EB/ Município/ Niterói
2014- 6 anos/ Docente A;	Primeiras vivências nas práticas de ensino de LE: francês	Pesquisa	Sim	Sim
2017- 1 ano/ Docente B;	História, Cinema e Literatura	Pesquisa	Sim	Não

2017- 1 ano - reativado em 2020-2021/ Docente C;	Desenvolvimento do ensino de culturas e línguas na EB de Niterói	Pesquisa	Sim	Sim
2019- 2 anos/ Docente D;	A representação da língua francesa na formação docente: expectativas e realidade na escola pública	Pesquisa	Sim	Sim
2020- 2 anos/ Docente D;	Laboratório de Formação de Professores de Línguas	Extensão	Sim	Sim
2020- 1 ano/ Docente D;	A representação da língua francesa na formação docente e sua relação com o FOS	Extensão	Sim	Sim
2020- 1 ano/ Docente D;	Expressão da língua francesa em terras fluminenses: um olhar sobre a diversidade linguística da universidade à escola pública	Pesquisa	Sim	Sim
2021- 1 ano/ Docente D;	Conhecendo os diferentes contextos de línguas na rede pública do Rio de Janeiro	Extensão	Sim	Sim
2021- 3 anos/ Docente D;	Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o FOS Scolaire para a sala de aula de francês na rede pública de Niterói	Pesquisa	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise do quadro permite afirmar que há uma tradição do Curso Letras-Francês no que tange ao desenvolvimento de projetos com a EB. Ressaltamos o primeiro projeto elencado por ter sido desenvolvido durante seis anos. No segundo projeto indicado, apesar de contemplar a EB, não está voltado para Niterói. Verificam-se, no

entanto, mais sete projetos realizados junto à municipalidade, um de 2017 e que foi reativado em 2020, e outros seis, desde 2019, voltados para o ensino de Niterói. Desses nove projetos, três são de extensão e os demais são projetos de pesquisa que atendem a EB nos seus diversos níveis, ou seja, desde o ensino no âmbito das escolas federais, caso do COLUNI (COLégio UNiversitário da UFF), até o atendimento à rede pública estadual e municipal.

No tocante às respostas obtidas no questionário, tínhamos perguntas relativas ao tempo de atuação junto a esta IFES (Instituição Federal de Ensino Superior). A referida filiação institucional da maioria encontra-se entre cinco e 10 anos. Nesse período, 20% já desenvolveu projetos em relação à EB, como foi possível constatar no quadro-resumo anterior. A maior dificuldade relatada pelos docentes no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos de língua e literatura em escolas da rede pública são a falta de “vontade política”, seguida da limitada formação pedagógica para este segmento da educação.

A última pergunta questionava sobre as consequências de não haver projetos voltados ao ensino de FLE no contexto público escolar, frente a qual destacamos as seguintes expressões: “empobrecimento cultural”, “redução da oferta da língua” e “fortalecimento do monolinguismo em LE”. Acrescente-se a fotografia de uma das respostas fornecida por um docente, a fim de mantermos o efeito de sentido fidedigno expressado. A seguir adentraremos nos dados relativos ao Grupo B.

Projetos universitários voltados para o ensino de FLE no contexto público escolar são, a meu ver, muito ricos para que alunos, professores e pesquisadores do ensino superior possam conhecer mais aprofundadamente a realidade de nossas escolas e refletir sobre melhores estratégias e metodologias de ensino de FLE nesses espaços educacionais específicos (e certamente diversos). A interação e atuação de nossos alunos com o público/ realidade da rede pública de ensino básico é fundamental para a formação profissional dos mesmos, levando, inclusive, em conta o fato que muitos atuarão profissionalmente na rede pública do ensino fundamental após graduados. O público alvo (alunos da rede pública), por sua vez, será certamente beneficiado com essa interação, aprendizado e contato com línguas, literaturas e culturas diversas, conhecimentos que contribuirão para desenvolver entre os alunos uma perspectiva multicultural e plurilingüística de mundo, essenciais no contexto de globalização

Caracterizam o Grupo B, profissionais de francês do estado do RJ, incluindo professores do Colégio Pedro II/RJ e professores de São Gonçalo, Maricá e Itaboraí, dentre outros municípios. Esse foi o grupo com maior expressão no que tange ao fornecimento de respostas quanto ao ensino de FLE em redes públicas, pois a maioria (18/26) informou já ter participado de projetos dessa natureza. A maior parte destes projetos ocorreram nos últimos 10 anos no segmento federal da educação pública. Alguns deles citados pelos professores são: Projeto Mediateca de Francês; Primeiras vivências no ensino de FLE; Francês na rede. Desses projetos, levantou-se que 82% deles continua, e que dentre os motivos do término, o que predominou foi a alternativa “Questões pessoais”.

Voltando-se para as dificuldades enfrentadas através de suas experiências, a alternativa mais indicada foi “vontade política”. Já no que concerne aos impactos negativos que a ausência destes projetos pode causar estão: empobrecimento intelectual dos alunos, bem como restrição à sua ampliação; distanciamento e apagamento da língua e cultura francesa e a diminuição do interesse dos universitários de se tornarem futuros profissionais da área.

Dentre algumas das sugestões para a inserção dessa língua, bem como sua literatura, na rede pública de ensino, os participantes apontaram as seguintes necessidades: haver mais pontes entre a universidade e as escolas, maior quantidade de projetos, maior oferta aos professores de francês, através de concursos ou legislações que beneficiem este ato, como, por exemplo, a obrigatoriedade da disciplina no currículo. Dentre as alternativas sugeridas, os professores de FLE incluem o fortalecimento da discussão e a luta política.

Ao final do questionário, dando continuidade a pesquisas anteriores como assinalam Galli et al (2021), coletamos informações acerca do FOS, sobre o qual 88% declararam conhecer essa modalidade do FLE. A promoção e prática desta vertente contemporânea do francês seriam uma forma de ampliar as oportunidades de trabalho dos docentes, o que também foi citado anteriormente como um dos problemas que a ausência ou um

número limitado destes projetos causam. Entendemos tal alternativa como uma possibilidade pertinente para a rede pública, informação ratificada pela fala do ex-secretário, quando expressa a relevância de projetos focados na formação continuada dos professores de FLE. Nesse sentido, 50% demonstraram interesse em participar deste tipo de formação caso houvesse seu oferecimento.

No Grupo C obtivemos a participação em sua totalidade tanto das coordenações que se ocupam com a área das linguagens na FME quanto em relação aos professores de francês. No que se refere ao questionário endereçado à coordenação, que tinha como principal objetivo tomar conhecimento da existência de algum registro por escrito que contivesse informações sobre projetos envolvendo a língua francesa nos últimos dez anos, foi informado haver um documento impresso nos arquivos físicos da Fundação.

Quanto ao histórico de projetos de francês em desenvolvimento na rede pública municipal de Niterói, há atualmente dois projetos com o Consulado da França do RJ, *Francescola* e *Focus Jeune Public*. Com relação à UFF há parceria com a Faculdade de Educação, através do projeto de extensão PROALE, mas que não foca exclusivamente no francês. Anteriormente, a referida rede de ensino mantinha parcerias com a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF), a APFERJ, a Aliança Francesa de Niterói (AF-Niterói), o Consulado do Canadá no RJ, o Consulado da Bélgica no RJ, o Consulado da Suíça no RJ, além da *École Azurlingua* (Nice). Segundo a coordenação, é também interessante salientar que há contato dos professores de LE com os professores do Instituto de Letras e da Faculdade de Educação da UFF.

A implementação do FLE junto à FME em 2014 aconteceu por meio de sete escolas com a presença de professores contratados e contou com a organização de uma coordenadora pedagógica externa à Fundação, que organizava o grupo de professores para trabalharem neste contexto, fomentando formações e discussões pertinentes a este *savoir-faire didactique*. Tinha-se um atendimento a

aproximadamente 1600 alunos dos Anos Iniciais (AI), do segmento do EF, ciclo de estudos em que se deu a inserção do FLE. Atualmente, cinco escolas contam com Língua Francesa e todos os cinco professores, um em cada escola, são concursados e atendem a um total de 1200 alunos nos AI, conforme quadro a seguir.

Quadro-resumo II

	Escolas com ensino de FLE	Professores	Alunos atendidos
Em 2014	7	Contratados	1600
Atualmente	5	Concursados	1200

Fonte: Elaborado pelas autoras

A pesquisa desenvolvida em 2019 (GALLI et al, 2021) forneceu uma real cartografia dessa realidade, já que das 49 unidades de EF atualmente cinco escolas trabalham com FLE. No que tange ao questionário enviado aos professores, 80% utilizaram palavras como “apoio”, “dificuldade” para expressar a realidade da realização de projetos relativos ao ensino-aprendizado de francês na EB. Segundo eles, o que impede uma maior expansão da língua e literatura em questão é a falta de familiaridade e aproximação com a cultura francesa. Alguns também citam a política de monolinguismo e a falta de atenção governamental para as reivindicações destes professores.

No que se refere à relação ‘escola x universidade’, os professores de francês da Fundação informaram não ter realizado discussões nos últimos quatro anos. Informaram igualmente apreciar a abordagem relativa aos aspectos culturais do francês para seus trabalhos em sala de aula e que o ensino dessa LE é, por vezes, muito difícil. Daí a pertinência em serem desenvolvidos trabalhos futuros em torno da CI, uma das noções nucleares do Letramento em Línguas.

Conclusão

É possível concluir que projetos que incitem à desconstrução romântica do FLE como língua elitista, bem como a ativação de formações da Letras-Francês UFF planejadas são alternativas legítimas, especialmente neste momento de pandemia da Covid-19 prolongada. Outrossim, os dados levantados pela pesquisa apontam a necessidade em se buscar a expansão do francês nesse universo profissional, qual seja o do EF/AI, segmento inicial da EB, que carece de discussões e formações em LE e notoriamente em FLE.

Pensamos assim que tais respostas são expressivas de uma demanda maior da Letras junto à EB, particularmente no âmbito dos primeiros anos de escolarização. Da mesma forma, o Quadro-Resumo II indica que houve uma diminuição tanto de professores quanto de alunos desde o projeto de inserção inicial, porém um avanço na perspectiva política linguística em que de ‘contratados’ passou-se a ter “concursados”. Por essa razão, buscamos mapear as necessidades para criarmos uma política de expansão do francês, conforme questões contempladas nos três grandes tipos de questionários e na participação do secretário de educação à época, conforme comentado anteriormente.

Da mesma forma, entendemos que trazer ao debate a relevância no ensino plural e crítico, conforme preconizam as pesquisas em torno de Letramento em Línguas seja um indicativo importante para ensinar LE neste contexto local. Claramente, precisamos de novas estratégias, de novas reflexões para avançar enquanto espaço democrático e plurilíngue, já que se considerarmos a atual política governamental monolíngue, a rede pública municipal de Niterói escreve uma história que vai na contramão, apresentando alternativas e possibilidades para a “reexistência” da diversidade linguística (CODEÇO; GALLI, 2021).

Referências

- BEAUGRAND, C. *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire*. Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège. Thèse. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2019. 475 pages.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. et al. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 11-23.
- BONILLA-MOLINA, L. Escola, universidade e educação na quarta revolução industrial. Dezembro, 2020. Disponível em: Escuela, Universidad y educación en la cuarta revolución industrial – Luis Bonilla-Molina (wordpress.com).
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. São Paulo: Ática, 1983.
- BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. In: *Revista Investigações*. Recife, vol. 32, n. 2, 2019. p. 456-478. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740/34168>
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, vol. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Quest%C3%B5es%20de%20%C3%A8tica%20na%20Pesquisa%20em%20Ling%C3%BC%C3%ADstica%20Aplicada.pdf>.
- CODEÇO, Y.; GALLI, J. A. Expressão da língua francesa no ensino público de Niterói: um olhar sobre a diversidade linguística em terras fluminenses. In: *Revista PIBIC Linguística, Letras e Artes UFF*, 2021. Disponível em: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) | (uff.br).

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007.

DAHER, D. C.; PEREIRA, T.; SAVEDRA, M. *Ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

DIAS, B. L. Expectativas e realidade em instituições de ensino de Niterói: do FLE ao FOS e ao FOU. In: BOLACIO, E.; KALTNER, L. F. *Estudos de Linguagem: Reflexões sobre diversidade*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021, p. 329-337.

GALLI, J. A. et al. A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Revista Leitura: UFAL*. n. 68, p. 207-222, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11872/8390>

GALLI, J. A. Política linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: *Discursos de resistência: literatura, cultura e política*. GRIGOLETTO, E. et al (Orgs.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 79-99. Disponível em: https://issuu.com/neplev/docs/discursos_de_resistencia?fbclid=IwAR2bfgtlKzJ8YwazgSna-gTZ5qPFNa-hLzPSoDmLP3MEIWkf6eB_e7GYSEo.

GALLI, J. A. A propos de politiques linguistiques urbaines au Brésil: 'Les Crabes' projet social de français dans une bibliothèque à Recife. In: *La ciudad- región sostenible como proyecto: desafíos actuales, visiones cruzadas y perspectivas*. Bogotá: UNAL, 2019, p. 221-226. Disponível em: <https://www.uneditorial.com/la-ciudad-region-sostenible-como-proyecto-desafios-actuales-visiones-cruza-das-y-perspectivas-ingenieria.html><https://www.uneditorial.com/pageflip/acceso-abierto/pdf/la-ciudad-region-sostenible-2019.pdf>.

GALLI, J. A.; SANTOS, L. Tornar-se professor de francês no Brasil: a experiência do projeto 'Les Crabes' para a implementação de políticas públicas linguísticas. *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói, n. 53, 2016, p. 379-401. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/download/43621/24912>

- GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *Revista UNESP Entrelínguas*, v. 1, n. 1, p. 111-129, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>.
- GALLI, J. A. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. GALLI, J. A. (Org). Recife: Editora Universitária EDUFPE, 2011, p. 15-36.
- GALLI, J. A. Sobre políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no RS, relações entre Ensino Fundamental e Médio. In: *Tecendo aprendizagem com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. SIQUEIRA, et al. Coleção Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende. Volume 2. PMPA/SMED: 2006, p. 331-336.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, M. *Linguagem e escola, uma perspectiva social*. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

Bloco III

Sociolinguística e contato linguístico

O poder de associação entre a mobilidade acadêmica e a iconografia imperialista: estátuas erodem, diamantes não

Allan Cordeiro da Silveira¹

Introdução

Os investimentos públicos ou privados em mobilidade acadêmica não são fenômenos recentes, alguns deles datam da Idade Média. No entanto, alguns programas de mobilidade acadêmica estão associados a projetos imperiais e ganharam visibilidade na segunda metade do século XIX (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018).

Nações hegemônicas utilizam essas bolsas de estudos como meios para ampliar seu *soft power*² (NYE, 1990; 2010; 2017; 2020) ou poder brando (BALLERINI, 2017). Além disso, essas nações almejam promover sua cultura, alimentar ideologias e projetar sua imagem global de forma positiva (*nation-branding*) (ANHOLT, 2003) em diversos setores, inclusive no educacional. O internacionalismo na história das bolsas de estudo é concebido como “troca” ou o próprio conceito de “intercâmbio”, segundo Tournès e Scott-Smith (2018, p. 323). Apesar de cada iniciativa ter seus objetivos, os interesses unilaterais nacionais não são abandonados, e uma reformulação de objetivos e de imagem se fazem necessárias, tendo em vista os novos desafios, prioridades e estratégias do século XXI.

¹ O autor é doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem sob a orientação do Prof. Dr. Joel Austin Windle, sendo bolsista CAPES.

² A expressão *soft power* pode ser traduzida como “poder suave” ou “poder brando”, porém, prefere-se usar a expressão em língua inglesa.

Um ícone do poder do imperialismo britânico é o programa *Rhodes scholars*, que tinha o objetivo de fortalecer as relações imperiais com as elites coloniais. O *Rhodes Trust* é uma instituição de caridade britânica, promovida pela herança de *Cecil John Rhodes* para financiar as bolsas de estudo. Essa instituição oferece suporte financeiro para que os seus bolsistas estudem na Universidade de *Oxford*.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama histórico desse prêmio, e analisar como o legado de *Rhodes* tem contribuído para a sustentação de uma iconografia colonial que associa racismo, injustiças, desigualdades e iniquidades. O artigo também investiga o movimento *Rhodes Must Fall* e a relevância da diplomacia pública nos intercâmbios educacionais para promover universidades inclusivas. Para tanto, faremos uma análise qualitativa das iniciativas do programa de se projetar e (re)desenhar um discurso mais globalizante por meio de estratégias e elementos semióticos mais abrangentes, tendo em vista construtos teóricos, tais como: cronotopos, indexicalidade e entextualização.

No meio acadêmico, bolsas de estudo ou prêmios financiam projetos e grupos de pesquisadores que têm um alto desempenho em suas áreas de pesquisa. Esses profissionais atuam como agentes ou personagens que exercem uma notável influência em seus programas e instituições. Além de acadêmicos, os segmentos beneficiados pelas bolsas de estudos e programas educacionais são variados, sendo o público mais prevalente os compostos por militares, atletas, artistas, escritores, religiosos, professores, educadores, políticos e pintores. Há prêmios somente para homens, tais como: a *Ohio State Balanced Man Scholarship*, o *The Pickard Scholarship Fund*, a *University of Cincinnati Balanced Man Scholarship* e a *Winston Churchill Foundation of the USA Scholarship Program*. De forma similar, há bolsas de estudo somente para mulheres, como: a *AAUW Reading Branch Graduate Scholarship*, a *Alice Mcarver Ratchford Scholarship* e a *Daughters of Union Veterans of the Civil War (duvs) Scholarship* (SILVEIRA, 2020).

De acordo com Tournès e Scott-Smith (2018, p. 7), a importância das pesquisas nesse segmento se alinha com as contínuas e sucessivas transformações, oscilações e mudanças de perfil e de interesses em uma escala global dos agentes políticos e suas relações com instituições privadas e os conflitos em diversas esferas de poder. Essas iniciativas estatais, que envolvem duas ou mais nações, são parte dessa busca e exibição de *soft power*:

As bolsas de estudo eram uma parte central da diplomacia cultural, uma nova maneira de os estados-nação reforçarem o seu prestígio, exportando os produtos de suas culturas nacionais e atraindo o maior número possível de produtores de conhecimento.³ (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018, p. 7) (Tradução nossa).

Diversas instituições traçam e buscam um “perfil ideal” de candidato nas seleções para os prêmios, sendo a habilidade de influenciar pessoas por meio da liderança o principal predicado apreciado pelas bancas examinadoras, bem como a capacidade de prospecção.⁴ As vantagens de se participar desses programas são inúmeras e podem impactar positivamente na vida do agraciado, tais como: aumentar consideravelmente suas oportunidades em seleções para posições influentes em empresas transnacionais,

³ “Scholarships were a central part of cultural diplomacy, a new way for nation-states to reinforce their prestige by exporting the products of their national cultures and by attracting as many producers of knowledge as possible” (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018, p. 7).

⁴ Para os prêmios mais disputados como *Beinecke Scholarship* (Artes, Humanidades e Ciências Sociais); *Elie Wiesel Prize in Ethics Essay Contest* (Ética); *Gates Cambridge Scholarships* (University of Cambridge, UK); *Marshall Scholarships* (UK); *Winston Churchill Scholarship* (estudos em STEM⁴ at Churchill College, Cambridge University); *National Merit Scholarship* (Excelência Acadêmica); *Mitchell Scholars Program* (Irlanda); os prêmios do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), em português Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, oferecem diversas bolsas de estudos, como *Rhodes Scholarships* (estudos na Universidade de Oxford) e *Fulbright Fellowships* (Intercâmbios culturais). É relevante observar a presença de dois prêmios com ênfase no continente asiático: *Henry Luce Foundation Scholarship* e a *Schwarzman Scholarship* (Tsinghua University in Beijing) (KANTROWITZ, 2021).

participar de um grupo exclusivo de *alumni*⁵, e expandir sua rede de contatos em seu campo por meio de capital social e de *networking*. Essas promessas sinalizam serem comuns à maioria dos prêmios e iniciativas.

A busca pelo “perfil ideal” leva parte dos participantes a realizar “*performances*”. Essa ação se relaciona com o conceito de Goffman (1956), em “A Representação do Eu na Vida Cotidiana”, em que o autor afirma que o indivíduo tenta, de forma teatral, incorporar uma persona desejada por determinado ambiente em suas interações. O candidato adéqua sua aparência, fala, posições políticas, vestimentas, repertório lexical e todo seu discurso (*discourse*) em prol de atingir seu objetivo, prezando pela coerência e pela adequação de seu desempenho (*performance*) com o que os avaliadores procuram.

Há prêmios e programas de prestígio que exigem do candidato representações impecáveis com padrões de qualificação altos e rigorosos, baseados, por vezes, em critérios meritocráticos. Em contrapartida, os agraciados recebem benefícios generosos, tais como estipêndios mensais, hospedagem, alimentação, livros, taxas consulares, bem como colocação profissional privilegiada e participação em grupos de *alumni* seletos e prestigiosos, ou seja, o investimento estatal ou institucional é alto.

Políticas das potências nacionais e imperiais: o Programa Rhodes

A trajetória do Programa Rhodes se alinha ao período da política imperial e nacional (1850 – 1910), quando os grandes impérios estavam interessados em ganhar poder científico e prestígio intelectual (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018). Um dos símbolos mais icônicos da austeridade e do prestígio em bolsas de estudo do Império Britânico é o Rhodes, que foi fundado em 1901,

⁵ *Alumni* é um termo em latim utilizado para se referir a ex-alunos de alguma instituição.

sendo o programa de mobilidade mais famoso e mais antigo ainda em existência no mundo (RHODES, 2021).

O *Rhodes Trust* é uma instituição britânica fundada pelo legado de Cecil John Rhodes, um colonizador e político imperialista da Cidade do Cabo. Rhodes estudou no Oriel College, em Oxford, e deixou uma quantia de £100.000, cerca de £12.5 milhões, com as correções da moeda atual em 2021. Esse legado deveria ser usado para ofertar bolsas de estudos para que cidadãos excepcionais estudassem na Universidade de *Oxford*.

Em seus primórdios, o Programa Rhodes objetivava “incutir em suas mentes a vantagem para as colônias e para o Reino Unido da retenção da Unidade do Império e afetar a união dos povos de língua inglesa em todo o mundo”, conforme aponta Pietsch e Chou (2017, p. 34). Outro objetivo era o de criar uma elite econômica e intelectual em países anglófonos, alinhando-se ao desejo do império de fortalecer relações entre a metrópole e a colônia.

Tradicionalmente, Rhodes procurava perfis de candidatos que apresentassem atributos, principalmente, ligados à filantropia, tais como: devoção ao dever, simpatia pela proteção dos fracos, benevolência, generosidade, coragem, altruísmo, companheirismo, força moral do caráter, apreço por esportes e capacidade de liderança no dever público. Esses candidatos poderiam ocupar cargos de influência e serem líderes em um âmbito global, segundo Pietsch e Chou (2017, p. 34), ou seja, poderiam ser peças ou ferramentas capazes de contribuir para a paz mundial ou evitar conflitos. No entanto, Rhodes começou a ser criticado pelos próprios *alumni*.

Tendo em vista essas críticas, o programa foi remodelado segundo a geopolítica mundial e suas demandas cronológicas específicas. No caso de Rhodes, o programa se alinhava diretamente à política imperial do Reino Unido de formar uma elite intelectual, por meio de capital social (*networking* e as redes de *alumni*) e capital cultural, baseada em valores anglo-saxões. Essa mudança deixa de ser uma tendência para ser uma necessidade estratégica para o programa Rhodes, haja vista a sinalização da

independência de vários países africanos, e, conseqüentemente, a multiplicação de focos e esferas de poder, isto é, o mundo passa a ser mais policêntrico (BLOMMAERT, 2013), ultrapassando os limites dos territórios do Império Britânico.

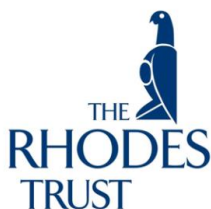
Atualmente, o processo de seleção do Programa Rhodes privilegia os méritos acadêmicos, o caráter, o engajamento com a alteridade humana e o potencial de liderança em diversos domínios do conhecimento humano, além de o candidato ter que apresentar caráter excepcional e participar de atividades extracurriculares que tenham compromisso com a solução dos desafios da humanidade. Não obstante, todo esse apelo pela renovação, por cronotopos de sucesso, de bondade, de excelência acadêmica, de meritocracia, de poder e de prestígio ainda são prioridades nas seleções do programa que preserva símbolos imperialistas na sua marca/nome. Na mesma medida em que a tradição é mantida, os mesmos cronotopos provocam sentimentos ou carregam uma carga afetiva negativa com relação à bolsa de estudos, que se conecta intimamente ao processo de colonização. Essa aversão ao nome faz com que Rhodes busque se reinventar e procurar alternativas para se posicionar e novamente se projetar na nova conjuntura sociopolítica do mundo (SILVEIRA, 2020).

Mudanças semióticas podem ser observadas na mudança da logomarca do programa. Por exemplo, o símbolo do Zimbábue⁶, e também da antiga Rodésia, é usado acima do nome do programa. No entanto, a nova logomarca apresenta um desenho/projeto (*design*) moderno, com um pássaro menos detalhado, mais limpo, e inserido na letra R, inicial do sobrenome do fundador do programa (Rhodes). Essa inclusão da ave na letra R pode sinalizar uma tentativa de cambiar o eixo colonialista que o programa carrega no nome, apesar de não apagar as atrocidades e os crimes cometidos durante o período de colonização e a submissão dos povos nativos daquela região na África. Outro detalhe que pode ser observado na nova logomarca é a ave colocada para frente visando o futuro,

⁶ Essa ave tem o nome de águia-sem-rabo (*Terathopius ecaudatus*).

possivelmente mais inclusivo por, em simultâneo, ativar cronotopos de inclusão, de tolerância, de abertura e de modernidade (SILVEIRA, 2020).

Figura 1. Antiga e nova logomarcas do Rhodes Scholarships



Fonte: Disponível em: https://www.underconsideration.com/brandnew/archives/new_logo_and_identity_for_rhodes_trust_by_lambie_nairn.php (2017). Acesso em: 04 jan. 2021.

Segundo Nietzel (2018), mais de 3.516 estadunidenses já foram contemplados pelo programa Rhodes, incluindo a turma das bolsas de 2020, o que representa 324 faculdades e universidades diferentes. Um indicador dessa nova fase do programa pode ser observado no resultado dos bolsistas estadunidenses na turma 2019–2020. Os contemplados de 2020 são constituídos por representantes de minorias: um transgênero e dois bolsistas não binários foram selecionados, segundo a própria instituição. Não obstante, os selecionados continuam sendo indivíduos privilegiados, devido ao rigoroso processo seletivo. A mesma tendência foi observada na turma de 2020–2021.

O discurso relacionado à promoção da diversidade e da inclusão pode ser observado no *website* oficial de *Rhodes*. O secretário estadunidense do *Rhodes Trust*, Elliot F. Gerson, apontou que a diversidade, característica dos Estados Unidos, marca a participação dos estudantes que irão estudar áreas abrangentes nas áreas biológicas e físicas, ciências sociais e humanidades. Dentre os 32 bolsistas selecionados, incluem-se 21 estudantes negros – o maior número já eleito em um ano nos Estados Unidos – 15

estadunidenses ou imigrantes de primeira geração, 17 mulheres e uma não binária. Essas mudanças escalares são benéficas para que o programa possa contribuir para uma sociedade mais plural e que apresente necessidades diferentes (RHODES, 2021).

Não obstante, o Programa Rhodes tem se esforçado para promover e garantir essa diversidade, expandindo, por exemplo, a oferta de bolsas de estudos para novos países e regiões nos últimos anos, tais como a África Oriental e Ocidental, a China, Cingapura, os Emirados Árabes Unidos, Israel, a Jordânia, o Líbano, a Malásia, a Palestina e a Síria. Segundo o *website* oficial do Programa, 20% dos bolsistas residentes são negros. Efetivamente, mais da metade dos participantes do programa são negros, indígenas. O objetivo do Programa Rhodes é expandir o número de bolsas de estudo em todo o continente africano, e também levantar fundos para ofertar mais bolsas de estudo em todo o Sul Global, incluindo Ásia, Oriente Médio e América Latina.

O valor e a relevância do Programa Rhodes também se demonstram pelos números e pelos mais de um século de prestígio e de tradição, tendo mais de 8.000 bolsistas que já trabalharam na vanguarda do governo, educação, artes, ONGs, comércio, pesquisa, jornalismo, dentre outros setores. Esses *alumni/ae* incluem defensores bem conhecidos da justiça social, e indivíduos que avançaram as fronteiras da ciência e da medicina. Os ex-alunos incluem vencedores do Prêmio Nobel e PEN / Faulkner e Pulitzer, juízes de tribunais superiores, chefes de estado, presidentes de universidades e vice-reitores, líderes de grandes organizações, tais como o Greenpeace, a Anistia Internacional e a Oxfam (RHODES, 2021).

Essas recentes adaptações sugerem mudanças no programa impulsionadas pela globalização, bem como espelha contextos sociais que se projetam acima de valores preservados ou solidificados por décadas pela tradição e toda sua influenciadora semiose. Essas mudanças no perfil dos participantes e nas políticas do programa refletem uma projeção ideológica, que sugere atender às demandas sociais e sustentar a própria existência da instituição (SILVEIRA, 2020).

Essa tendência de privilegiar a diversidade está em consonância com o movimento *Rhodes Must Fall* (#RhodesMustFall). O #RMF surgiu em 2015 e, inicialmente, exigia a remoção de uma estátua de Cecil Rhodes na Universidade de *Cape Town*. Esse movimento foi um catalisador para movimentos antirracistas e demandas pela africanização do currículo universitário, entre outros (BOSCH, 2017).

Bosch (2017) salienta o papel do *Twitter* como mídia social crucial no engajamento dos jovens nessa causa, sendo um canal que foi capaz de engajar os jovens nas discussões, um veículo para participação política em conversas *on-line* na esfera pública. O movimento #RMF pode ser visto como “um projeto coletivo de resistência à produção de memória normativa” (BOSCH, 2017, p. 10).

Outra polêmica é a existência de uma estátua em homenagem a Cecil Rhodes, em *Oriel College*, na Universidade de *Oxford*, alvo de protestos de ativistas que afirmam que esse monumento despreza o sofrimento e a dor que Rhodes causou aos africanos, além de banalizar a perda de milhões de vidas causadas pelo empresário. Seguindo os movimentos de #RMF, houve uma campanha para remover essa estátua, mas a faculdade afirmou que “desafios regulatórios e financeiros” impediram a remoção (CECIL, 2021). A campanha *Rhodes Must Fall* afirma que a estátua de Rhodes simboliza a supremacia branca impregnada de colonialismo e racismo.

Uma placa explicativa (“Contextualização do Legado de Rhodes”) foi colocada no local para “contextualizar” a estátua do imperialista britânico e indicar que o edifício foi pago pelo colonialista, e que as suas atividades “causaram muitas perdas de vidas”. E também que os custos com a remoção da estátua seriam excessivos e um “complexo planejamento” seria necessário para fazê-lo (BBC, 2021).

Chigudu (2020, p. 309) aponta que o movimento #RMF foi além do pedido de remoção da estátua do colonialista. O objetivo em Oxford também almejava descolonizar as estruturas institucionais e o espaço físico da universidade, bem como desafiar

as estruturas de produção de conhecimento, que insistem em desenhar e modelar uma mentalidade colonial que é prevalente na atual conjuntura.

De acordo com Chigudu (2020), o movimento se organiza em três níveis: o primeiro busca combater a iconografia colonial (na forma de estátuas, placas e pinturas) que distorce a história; o segundo procura debater o modelo de currículo eurocêntrico adotado pela universidade, extremamente seletiva, que privilegia o Ocidente como sendo o único centro e produtor de conhecimento universal. Essa revisão amplia o próprio conceito de conhecimento e torna a academia mais diversa e robusta. Por fim, o terceiro ponto está relacionado à sub-representação e à falta de provisão de bem-estar social para a comunidade acadêmica negra, bem como as minorias étnicas presentes na universidade.

Apesar da recusa na remoção da estátua, Chigudu (2020, p. 310) avalia a iniciativa #RMF como um sucesso, porque o movimento demonstrou como funcionam o poder e a exclusão na universidade, especialmente no que tange ao currículo, à história da instituição e à composição das faculdades. O debate levantado foi além da estátua e provocou discussões acerca de como as instituições britânicas ensinam e memorizam o passado imperial do país e lidam com o racismo no presente. Universidades renomadas, como a Universidade de Edimburgo, SOAS (*School of Oriental and African Studies*), a *University College London* (UCL), *Queen Mary University* de Londres, já sediaram conferências e painéis de discussão com o tema sobre decolonização do currículo da academia e suas estruturas.

No entanto, a Universidade de *Oxford* foi eficiente ao argumentar que o sofrimento causado pelo donatário deve ser menorizado ao argumentar que as estátuas existem em um contexto social desenhado e esculpido pela semiose e pelas interpretações das pessoas e dos eventos que eles rememoram, ou seja, o significado da estátua vai além da pedra.

Em suma, a discussão do redesenho (*redesign*) do Programa Rhodes e toda sua simbologia sinalizam que a iniciativa investe em

inclusão e diversidade nos últimos anos. Trata-se de uma tendência em diversos programas de intercâmbio, de mobilidade acadêmica, parcerias, iniciativas estatais de promoção de um idioma ou ideologias afins.

Considerações finais

Este trabalho apresenta um panorama do Programa Rhodes e o associa a práticas imperialistas britânicas, como uma forma de construir relações por meio de educação e de investimento em *soft power*. Um programa emblemático nesse momento na história das bolsas de estudo é o referido Programa, que ainda é a bolsa de estudos mais antiga em existência no mundo.

Diversos programas têm modificado seus objetivos e perfil dos candidatos selecionados em prol de pautas de inclusão e de diversidade, que têm se tornado centrais nos programas de mobilidade educacional, forçando, desse modo, os programas a se remodelarem, como no caso do Programa Rhodes. A entrada de novos atores, China e Índia, por exemplo, no cenário de mobilidade acadêmica e demandas oriundas de movimentos sociais, têm exigido mudanças no que concerne à inclusão de minorias para promover a diversidade entre os participantes.

O eixo que seguia predominantemente em direção Norte-Sul parece estar se deslocando para o fortalecimento das relações Sul-Sul. A inclusão de mais países entre as nações que podem participar do programa Rhodes sugere que algumas nações deverão investir fortemente em *soft power* e terão que ajustar suas metas e se associar aos novos centros de poder (policentricidade) no que concerne à educação, apesar de alguns membros da elite econômica desses países predominantes do Sul Global.

Em suma, apesar dos esforços da instituição para projetar uma imagem mais inclusiva do prêmio, os critérios de seleção de Rhodes continuam se baseando em valores liberais imperialistas. O programa ainda carece de modificações para se tornar mais democrático e menos elitista, porém, o perfil dos participantes das

últimas edições do *Rhodes Scholarships* sugere mudanças em direção a um cenário mais inclusivo.

Referências

- ANHOLT, S. *Brand New Justice: the upside of global branding*. Oxford: ButterworthHeinemann, 2003.
- BALLERINI, F. *Poder Suave* (soft power). Sao Paulo: Summus Editorial, 2017.
- BLOMMAERT, J. Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity. In *Journal of Language, Identity & Education*, n 12, 2013, p. 193-196
- BOSCH, T. Twitter activism and youth in South Africa: the case of #RhodesMustFall. In: *Information, Communication & Society* 20, n. 2, 2017, p. 221-232.
- CECIL Rhodes statue: explanatory plaque placed at Oxford college. In: *BBC*, 12 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-england-oxfordshire-58885181>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- CHIGUDU, S. Rhodes Must Fall in Oxford: a critical testimony. In: *Critical African Studies* 12, n. 3, 2020, p. 302-312.
- CLASS of 2021 Rhodes Scholars announced. In: *Rhodeshouse*, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/news-events/latest-news/news/2020/december/class-of-2021-rhodes-scholars-announced/>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. London: Harmondsworth, 1978.
- NIETZEL, M. America's 2019 Rhodes Scholars: Women and Immigrants Lead The Way. *Forbes*, 2018. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/michaelnietzel/2018/11/23/americas-2019-rhodes-scholars-women-and-immigrants-lead-the-way/?sh=331eadea519e>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- NYE, J. S. *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*. Basic Books: New York, 1990.

_____. The future of soft power in US foreign policy. In: *Soft Power and US Foreign Policy*, p. 16-23. Routledge, 2010.

_____. Soft power: the origins and political progress of a concept. In: *Palgrave Communications* 3, n. 1, 2017.

_____. Soft power: the evolution of a concept. In: *Journal of Political Power* 14, n. 1, 2021.

PIETSCH, T.; CHOU, M. H. The politics of scholarly exchange. In *Global exchanges: scholarships and transnational circulations in the modern world*. Oxford: Berghahn Books, 2017, p. 33.

SILVEIRA, A. C. D. *Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica: projeções institucionais e relações (pós)coloniais desiguais*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

TOURNÈS, L; GILES S. (eds). *Global exchanges: scholarships and transnational circulations in the modern world*. Oxford: Berghahn Books, 2017.

Fronteira Brasil-Colômbia-Peru: contato linguístico e integração fronteiriça

Ana Letícia Ferreira de Carvalho¹

Contexto fronteiriço: a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru

Nesta pesquisa, propomos como objetivo geral, analisar as práticas linguísticas na fronteira, delimitadas pelas cidades de Tabatinga (BR), Letícia (CO) e Ilha de Santa Rosa (PE), espaço de duas línguas nacionais dominantes, compartilhado por práticas resultantes do contato entre as duas línguas. Neste recorte, iremos descrever os principais aspectos que fomentam os laços transfronteiriços.

A fronteira entre Brasil e Colômbia soma 1.644 quilômetros de extensão, dos quais 320 quilômetros se estendem pela porção oriental do Departamento do Amazonas, Colômbia, através dos Corregimentos de Pedrera e Tarapacá, e pelos Municípios de Letícia e Puerto Nariño. A fronteira entre o Brasil e Peru compreende 2.995 km localizados a leste do Departamento de Loreto, abrangendo as províncias de Ramón Castilla (Distrito de Javari) e Requena (Distritos de Yaquerana e Alto Tapiche). A fronteira entre Colômbia e Peru, por sua vez, se estende por 1.626 quilômetros, localizados ao norte de Loreto, contemplando as Províncias de Maynas (Distrito de Clavero e Putumayo) e Ramón Castilla, pelo lado do Peru e, pelo lado da Colômbia, os Municípios de Letícia, Puerto Nariño e os Corregimentos de Puerto Arica, San Rafael e Puerto Alegria. (NETO, 2010)

¹ Doutoranda do PPG-Linguagem, da Universidade Federal Fluminense; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM. Orientadora: Telma Cristina de A. Silva Pereira.

Segundo Albuquerque (2006), esta fronteira formada por três países caracteriza-se como espaço de constantes fluxos, mas também de obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações.

A tríplice fronteira, Brasil e Colômbia separam-se territorialmente do Peru pelo rio Solimões, ou Amazonas, como é conhecido nos países de língua espanhola. Já a cidade colombiana de Leticia e a cidade brasileira de Tabatinga têm como limite terrestre a Avenida Internacional ou a Avenida da Amizade, respectivamente. A partir dos tratados de limites territoriais entre Colômbia e Equador em 1916; entre Colômbia e Brasil em 1907 e 1928; e entre Colômbia e Peru em 1922, compõem-se o Trapézio Amazônico, pelo qual se entende, hoje, a constituição da Tríplice Fronteira (LACERDA, 2019, p. 19).



Fonte: Adaptado de Euzébio (2014)

O município de Tabatinga, interior do Estado do Amazonas, representando o Brasil na tríplice fronteira, fica localizado no meio da maior floresta tropical do planeta, a selva amazônica. Possui uma população aproximada de 67.182 habitantes, de acordo com o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). A fronteira com a Colômbia é terrestre, onde o único marco limítrofe é uma haste com as duas bandeiras (do Brasil e da Colômbia), o que faz com que a população local transite livremente entre os dois países como se as duas cidades (Tabatinga-Brasil e Letícia-Colômbia) fossem uma só. A Avenida da Amizade, que começa no aeroporto da cidade brasileira, chega à cidade de Letícia, na Colômbia, como um cordão umbilical, por isso são conhecidas como cidades gêmeas.

Tabatinga, fundada em 1º de fevereiro de 1983, apresenta uma economia movida basicamente através dos vencimentos do funcionalismo público civil e militar, do extrativismo, da pesca e do comércio local. Num outro aspecto comercial estão os índios Tikuna, uma das maiores nações indígenas do Brasil, espalhados também entre o Peru e a Colômbia, que contribuem comercializando frutos, raízes, legumes e peixes, dessa forma são inseridos no mercado local, pois acabam comprando produtos industrializados. Segundo Ataíde (2015), seu passado remete, em 1766, à iniciativa de portugueses e jesuítas, fundando o Forte São Francisco Xavier, o qual foi elevado à categoria de Freguesia em 1833.

Esta fronteira seca do Brasil com a Colômbia representa para seus moradores recurso econômico e social, o movimento é muito intenso e os moradores sentem-se à vontade e no direito de ultrapassar as barreiras nacionais. Os indivíduos dos dois lados da linha divisória fomentam laços de solidariedade que vão além das meras relações comerciais e da manutenção dos negócios transfronteiriços.

Fronteira Brasil-Colômbia: cidades gêmeas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No entanto, essa transposição territorial livre pode ser pensada como polaridades: conflito e integração. Assim pretende-se compreender se essa livre travessia pode ser associada tanto à cooperação, ou seja, à harmonia das relações entre brasileiros e colombianos, forma de convivência e relacionamento, geradora de contato físico e linguístico, quanto pode ser vista como "invasão" estrangeira e geradora de conflito ligado ao preconceito, ou seja, uma barreira cultural, um campo de resistência contra o vizinho.

A Colômbia, na Tríplice Fronteira, torna-se partícipe através do Departamento do Amazonas, com os Municípios de Letícia e Puerto Nariño e seus oito corregimentos, com 74.541 habitantes dentro de 109.665 km² de território. Sua constituição enquanto território independente é recente; até 1991 era considerado território nacional. O departamento possui extrema influência nas populações indígenas, que representam 42,84% da população total e, entre elas, destacam-se as descendentes do tronco linguístico Arawak e os Tikunas. A capital, Letícia, com aproximadamente 41 mil habitantes, segundo Lacerda (2019, p. 38), compartilha uma linha terrestre e difusa com a cidade brasileira de Tabatinga. A única demarcação entre Brasil e Colômbia, neste caso, é uma rua que estabelece um limite jurídico e geopolítico entre os dois países.

O fluxo entre os países é livre, não oferecendo empecilho ao trânsito das populações vizinhas, a não ser esporádicas ações de vigilância e segurança pública exercidas pelos órgãos de competência. (LACERDA, 2019, p. 38).

Ainda, segundo o autor, apesar das similaridades, existem diferenças determinantes entre as duas cidades (Letícia e Tabatinga) alavancadas, em grande parte, pelos aspectos econômicos movidos no mercado local colombiano, que oferece maior quantidade de mercadorias, bens e serviços.

Localizada no trapézio amazônico, à margem esquerda do rio Amazonas, mesmo que fique distante da capital federal e de outras municipalidades importantes do país, Letícia constitui estratégico porto fluvial e comercial com o Brasil e o Peru. Na capital Letícia habita 60% da população do departamento do Amazonas colombiano. Atualmente a economia se apoia na comercialização de peixe para grandes cidades colombianas e, localmente, pelo setor de prestação de serviços, comércio de importados e casas de câmbio.

Devido a esse constante fluxo, a cidade vizinha de Letícia vem movimentando sua economia, por possibilitar a venda de produtos importados com custo abaixo do valor de mercado do Brasil, dentre eles perfumes, relógios, óculos, tênis, entre outros. Num passado recente, era frequente os brasileiros também movimentarem os supermercados de Letícia, principalmente nas compras de frutas e legumes, mas com a desvalorização da moeda brasileira, atualmente, o comércio do lado brasileiro abarca um grande fluxo de colombianos que atravessam a fronteira para comprar suprimentos básicos, além do “gás de cozinha”.

A fronteira com o Peru é fluvial, Loreto é o departamento peruano que compõe a Tríplice Fronteira com Brasil e Colômbia. Segundo dados de Lacerda (2019), foi fundado em 1866 e possui aproximadamente 900 mil habitantes, é o departamento com maior extensão territorial do país, ocupando 28% do território nacional. O departamento é dividido em oito Províncias. Mariscal Ramón Castilha é o departamento que possui interface com a Tríplice Fronteira, apesar de sua capital, Cavallococha, com

aproximadamente 55 mil pessoas, estar localizada aproximadamente a 70 km de Tabatinga e Letícia. Santa Rosa, por sua vez, é uma pequena ilha sobre o rio Solimões, localizada no distrito de Yavari, na província de Ramón Castilha, circunscrita ao departamento de Loreto. A ilha é responsável pela interface peruana diretamente vinculada aos municípios de Tabatinga e Letícia, compondo a Tríplice Fronteira. Fundada em 1974, Santa Rosa conta com aproximadamente quatro mil pessoas.

Em Tabatinga-Brasil, principalmente no entorno do Mercado Municipal, que fica nas proximidades do rio Solimões, os peruanos movimentam seus comércios, vendendo produtos de origem peruana, que chegam do lado brasileiro por um dos principais meios de transporte fluvial nessa travessia, comumente chamado de “rabetão ou rabeta”², há também “deslizador ou balieira”,³ outra opção mais rápida de se chegar ao destino. Podemos observar nas imagens abaixo, o entorno do Mercado Municipal de Tabatinga, basicamente todo o entorno é tomado por comerciantes peruanos.

Comércio dos peruanos no entorno do Mercado Municipal de Tabatinga (BR)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

² É um motor de popa com uma ou mais hélices, destinada a possibilitar o deslocamento de canoa ou bote, ou também em alguns navios, em determinado meio aquático, seja em lago, rio, mar, oceano. Consultado em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Motor_de_popa. Acesso em: 06 de dezembro de 2021.

³ Embarcação movida por hélice aérea, desliza rapidamente sobre a água. Consultado em: <https://www.dicio.com.br/deslizante/>. Acesso em: 06 de dezembro de 2021.

A perspectiva de montar um negócio e melhorar de vida, tem levado muitos peruanos a migrarem para o Brasil, o fato é que a cidade possui uma população multiétnica, onde vivem brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas de várias etnias, constituindo-se num campo vasto de pesquisa (CARVALHO, 2017).

A imagem a seguir mostra a fronteira fluvial entre Brasil (Tabatinga) e Peru (Ilha de Santa Rosa), ao fundo, do outro lado do majestoso rio Solimões pode-se visualizar a Ilha de Santa Rosa (PE). É comum brasileiros e colombianos se deslocarem até a Ilha de Santa Rosa-Peru, principalmente para a degustação de sua excelente culinária, como o “ceviche”, “o arroz chaufa”, o “chicharrón”⁴, entre outros.

Fronteira fluvial Brasil-Peru (Ilha de Santa Rosa)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O fluxo de pessoas que vêm e vão entre as fronteiras é intenso e constante. Por se tratar de área fronteiriça, a cidade recebe constantemente novos moradores que se estabelecem no local, por motivos diversos. Dentre eles, destacamos o deslocamento de militares das três forças armadas do Brasil: Exército, Marinha e Aeronáutica, que chegam com suas famílias para cumprir a sua missão, geralmente, passam um mínimo de dois anos na cidade. (CARVALHO, 2017)

⁴ Pratos da gastronomia peruana.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, com aplicação de entrevistas, questionários e observação participante.

A pesquisa qualitativa é uma prática situada que põe o próprio pesquisador, enquanto participante, visível no contexto de pesquisa. Os conhecimentos por ele produzidos a partir de significações dos sujeitos sociais estão impregnados de subjetividades do próprio cientista (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O que se constrói como saber científico consiste, na verdade, de conhecimentos intersubjetivos nos quais estão enredadas também as representações de quem investiga o contexto.

A investigação etnográfica, oriunda da antropologia, compreende o estudo do meio social pela observação direta das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, nesse caso os sujeitos fronteiriços. Interessa ao etnógrafo interpretar e descrever os significados que os atores sociais atribuem ao seu contexto (ERICKSON, 1989; MOITA LOPES, 2004; CHIZZOTTI, 2006).

A atividade etnográfica possibilita, assim, a reflexão sobre os atores sociais e sobre a própria prática investigativa do pesquisador (ERICKSON, 1989). Neste caso, justifico a pesquisa etnográfica, por fazer parte do ambiente a ser estudado, pois essa pesquisadora é natural e vive na fronteira.

Do ponto de vista metodológico, utilizaremos também a aplicação do conceito de “redes sociais”, a fim de descrever a dinâmica de interações dos sujeitos fronteiriços, em diversos pontos da tríplice fronteira.

O conceito de “redes sociais” introduzido na sociolinguística brasileira por Bortoni-Ricardo (2011) e a abordagem do contato linguístico, a partir das práticas de interação dos sujeitos considerando associações de alta densidade (educação, saúde), associações voluntárias (lazer), laços familiares, local de trabalho, mobilidade, intensidade são elementos fundamentais para

entendermos realidades tão complexas de contato linguístico em contexto fronteiriço (COUTO, 2009).

Os sujeitos da pesquisa

Brasileiros, colombianos e peruanos residentes na fronteira delimitada. Homens e mulheres acima de 18 anos. O corpus será constituído de enunciados orais, de falantes brasileiros, colombianos e peruanos, recolhidos nessa zona de fronteira.

A identificações das redes será feita em pontos estratégicos da fronteira. Os supermercados em Tabatinga (BR) vivem lotados de colombianos, muitos deles a princípio, se relacionam entre si e também com brasileiros. Observações empíricas evidenciam algumas relações de parentesco ou atividades laborativas comuns. Dentro do conceito de rede social que utilizaremos no estudo, este contexto parece evidenciar uma determinada rede social. Logicamente, outros contextos também serão identificados, como a rua das lojas dos “turcos”⁵ em Tabatinga (BR), a Marechal Mallet, onde a presença de colombianos e peruanos é muito intensa, pois aí compram calçados de origem brasileira, especialmente as famosas “sandálias havaianas”, também nas farmácias locais, em busca de produtos, especialmente para os cabelos (cremes de hidratação), entre outros, em bares e restaurantes, onde a procura pela cerveja e o churrasco brasileiro é comum.

A UPA⁶ em Tabatinga (BR) é ambiente frequentado por colombianos e peruanos, pois no Brasil, qualquer estrangeiro que necessite de atendimento básico de saúde é atendido, diferentemente do que ocorre em Letícia (CO), onde a saúde é privada.

⁵ Os comerciantes árabes que se instalaram em Tabatinga (BR) são chamados de “turcos” pela população local.

⁶ Unidade de Pronto Atendimento

Pressupostos Teóricos

Definimos fronteira e as atuais percepções do que é o espaço designado fronteira, histórica e geograficamente, que nessa região está relacionada a um fluxo, a um ir e vir, a um trânsito entre um e outro país, o que permite a circulação das pessoas e as trocas culturais, ou seja, um espaço de integração fronteiriça, mas que pode adquirir a função de contenção e de confronto.

Para evidenciar o sujeito morador da fronteira e a sua relação com essa parte do território, assim como, o conflito, a transgressão, o hibridismo cultural (linguístico), que marca a vida do fronteiriço, dos sujeitos que estão na fronteira e que se deparam diariamente com o outro, esse outro que é diferente, que deve ser compreendido e que o desestabiliza, que quebra as estruturas já postas e remodela o cenário dos processos de subjetivação, trazendo novos enfoques para a discussão, nos debruçamos em autores dos estudos culturais como: Hall (1997, 2006), Silva (2005; 2007), Bauman (2005), Bhabha (2010), Canclini (2004).

Segundo Euzébio (2011), a palavra fronteira (front) relaciona-se historicamente ao que sua etimologia indica: o que está à frente. A história da palavra fronteira mostra que seu significado não nasceu associado a um conceito político ou intelectual, mas ao fenômeno da vida social que indicava a margem do mundo habitado. À medida que as civilizações se desenvolveram a fronteira tornou-se o local de comunicação entre uma e outra adquirindo um caráter político, sem uma conotação de zona ou área com limites definidos segundo uma unidade política, remetendo seu entendimento mais ao começo do Estado do que o fim.

Para Machado (1998), quando os padrões de civilização ultrapassaram o nível da subsistência, houve a necessidade da troca, do intercâmbio e, foi nesse momento que a fronteira passou a ser encarada como lugar de comunicação entre os Estados e, por isso mesmo, assumiu contornos políticos.

Na definição de fronteira, Bento (2012) diz que a palavra não é neutra, mas carregada de valores. Para o exilado político, passar a

fronteira significa libertação. Para o contrabandista, fronteira significa aflição. A palavra fronteira suscita sentimentos e valores diferentes. Mas ela é, também, uma palavra descritiva, designa o lugar do início ou do fim: início de um Estado, ou fim de outro Estado. Numa linha visível ou imaginária de fronteira, um Estado termina e outro começa.

Na acepção de Pesavento (2002, p. 23), a fronteira é enfim, menos uma linha que um espaço, menos um marco físico ou natural que um sistema simbólico [...] encerra em si um significado que opera para além dos aspectos territoriais [...]. A partir dessas definições podemos observar que a fronteira significa em uma relação de oposição, representando aquilo que separa, marcando a distinção entre dois ou mais territórios. Sinaliza a existência da diferença e, ao mesmo tempo, da proximidade entre dois territórios. Por representar o limite, instaura também uma ideia de algo que não se pode ultrapassar, o fim de um espaço definido e o início de outro. Esse conceito de fronteira assim compreendido já nos remete a um embate entre o quanto ela é real e o quanto ela é simbólica (imaginária).

Nessas discussões temos um espaço territorial mais amplo que se configura como um espaço de divisão. É o que se denomina faixa de fronteira. Se considerarmos o que é faixa de fronteira do ponto de vista geopolítico e, da perspectiva do Estado, que precisa regular o limite, podemos afirmar que ela é uma região comum porque está nessa relação confinante, de demarcação física.

Machado et. al. (2005, p. 95) nos fala ainda, de uma distinção entre faixa de fronteira e zona de fronteira, associando o conceito de faixa a uma determinação jurídica e o conceito de zona de fronteira a uma concepção de espaço de interação, uma paisagem específica, um espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas.

Portanto, da perspectiva social, a fronteira é um espaço de cooperação, é uma região comum porque é um espaço de

circulação, de integração, de comunicação, com as diferenças peculiares do próprio limite internacional, que eventualmente vai evidenciar o embate e as especificidades fronteiriças. Nesse viés, a fronteira estudada é um espaço de interesse. Entendemos a fronteira delimitada neste estudo, como sinônimo de integração, como espaço invisível, ou ainda, como espaço de transgressão, assim como entende Sturza (2006).

Relação entre Fronteira e Cultura

A fronteira não representa mais o limite ou a linha divisória entre territórios, mas uma área de conexão entre interesses bilaterais de ordem política, econômica e cultural. Cabe aqui observar mais de perto os interesses culturais, que dizem respeito às formas de identidade manifestadas através da integração fronteiriça. Essas formas de identidade podem ser entendidas como representações que nos constituem como sujeitos e nos posicionam na realidade, dentro de uma visão de identidade e cultura como construção social, aos moldes de Hall, que nos assegura a centralidade da cultura, isto é, o papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social (HALL, 1997).

Para Hall (1997), o que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo formadas culturalmente. O que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas (HALL, 1997, p.26).

Hall (1997), percebe a centralidade da cultura como a articulação dos valores culturais, econômicos e sociais, um conceito apesar de novo, muito importante, que pauta hoje os Estudos

Culturais. Pela noção da centralidade da cultura começamos a pensar como certos fenômenos podem ser reconhecidos dentro de uma mesma situação. Rompemos a ideia de causa e efeito, refletindo na questão de como, aparentemente, fenômenos isolados têm conexão. Noção que se aplica também às relações existentes no cotidiano dos cidadãos fronteiriços de Tabatinga (Brasil), Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru) e que aparece na comunicação midiática de fronteira, por meio dos programas de rádio e televisão, *sites* da internet e redes sociais (facebook, instagram, whatsapp).

Hoje, quando pensamos em cultura de fronteira não podemos esquecer que o enlace de corpos e culturas que vem se dando desde a época da colonização dos países do Mercosul sempre esteve muito mais presente e palpável nas regiões de fronteira. A fronteira é o limite, entendida em várias áreas do conhecimento nas mais variadas acepções que o termo permite, conforme algumas considerações tecidas no item anterior deste trabalho. No seu caráter histórico, o vocábulo fronteira vem do latim *fronteria* ou *frontaria*, que significa a parte do território que fica *in fronte*, nas margens.

Buscar um entendimento para o termo cultura é debruçar-se num arcabouço conceitual muito profundo, pois as mais diversas áreas do conhecimento já se debruçaram e se utilizaram da própria cultura para destacar as suas relações, especialmente as ciências sociais e humanas. Não podemos dizer que cultura é tudo, mas se analisarmos o diagrama de Hall (1997), do circuito da cultura, vamos perceber que a identidade, a representação, a regulação, o consumo e a produção da cultura estão intimamente relacionados, não havendo possibilidade de separar um desses elementos para a partir dele tentar construir um conceito de cultura. A cultura perpassa a vida e funciona como uma mediação de todo o processo de evolução das sociedades.

A concepção de cultura tomada como base nesse estudo advém da Sociologia, fundamentada em Cuche (2002) e nos Estudos Culturais, em Hall (1997, 2006). De acordo com estes autores, a noção de cultura diz respeito às formas de viver e significar o mundo, referindo-se a “um sistema compartilhado de

valores, de representações e de ação”. (MAHER, 2007, p. 8) A cultura não é um produto, é antes, um processo de práticas de significação, dinâmico, histórico e, portanto, transitório. É, pois, a cultura que constrói o próprio mundo, constrói a si mesma e aos sujeitos que dela fazem parte.

Em última instância, são os próprios sujeitos que significam as coisas, através de suas práticas culturais. Compartilhar de uma mesma cultura implica em dizer que há um compartilhamento também na forma de construir inteligibilidades para o mundo, através da linguagem, em uma construção de compreensão mútua entre os indivíduos (HALL, 2006).

No entanto, este compartilhamento de significados, ainda segundo Hall (2006), não implica em afirmar que uma cultura goza de significados unos e homogêneos. As representações produzidas nas práticas culturais são ainda diversas e estas regem comportamentos e influenciam as ações dos sujeitos. Mas não são todos os membros de uma cultura que estão autorizados a representar, pois, como afirma Silva (2005), no jogo das representações estão implicadas relações de poder. São, em última instância, os grupos sociais poderosos que controlam as representações e são as suas significações particulares aquelas legitimadas. São estas as representações que se naturalizam no interior das culturas e se constituem como “verdades”.

As identidades nacionais emergem com muita intensidade em regiões de fronteira nacional porque estes espaços constituem justamente o ponto de encontro com o “outro”, é o momento propício para se afirmar as identidades nacionais. As regiões de comércio das áreas fronteiriças são permeadas por símbolos de identidades nacionais, muitos dos quais, transformados em produtos para serem comercializados.

O comércio das cidades-gêmeas Tabatinga (Brasil) e Leticia (Colômbia) promove o encontro das línguas majoritárias dos três países fronteiriços: o português e o espanhol, utilizadas nas relações sociais, que em muitas situações, se hibridizam.

Os sujeitos fronteiriços da pesquisa estão inseridos em um espaço onde se pode falar português e espanhol, porque no contexto fronteiriço, considerando as condições sócio-históricas, tanto a língua espanhola como a língua portuguesa funcionam como a língua próxima. Então, um sujeito na fronteira é um sujeito em um espaço de enunciação peculiar. É pela linguagem que o sujeito vai posicionando-se e assumindo identidades de acordo com o contexto, em um processo de construção e reconstrução.

O modo de vida fronteiriço vai significando-se através da mobilidade das pessoas, da mobilidade social que está balizada por uma relação contraditória, por vezes de conflito, por outras de integração.

A relação entre os sujeitos que habitam esta fronteira é regida por certa regulação específica, peculiar, ou seja, os contatos linguísticos desses sujeitos possuidores de culturas distintas, que convivem no espaço de fronteira, realizando um exercício diário de interação e aproximação é extremamente único. Estes contatos são divergentes e diferenciados, mas, ao mesmo tempo, semelhantes pela condição de igualdade que os contextualizam. Pensar a fronteira, nesta linha imaginária que divide os três territórios, é pensar em seus contatos, trocas e interações reais, ou seja, refletir as especificidades do espaço, considerando que há um processo natural, responsável por gerar uma identidade própria do fronteiriço.

Diante dessas percepções, podemos dizer que as relações de trocas e inter-relações mantêm uma relação direta com a língua, considerando que os sujeitos fronteiriços, brasileiros, colombianos e peruanos, entram em contato por diversos motivos, e criam modos de se intercomunicar para melhor interagir com o seu “vizinho”.

Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. As Línguas Nacionais Na Fronteira Paraguai-Brasil. In: *Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. O Desafio da Interculturalidade e da*

Equidade: A Etnicidade no Contexto de uma Sociedade Intercultural, 2006.

ATAÍDE, L. *Tabatinga: Tabatinga: crônicas fronteiriças*. Editorial Gente Nueva: Colômbia, Bogotá, 2015.

BENTO, F. R. *Fronteiras, Significado e Valor: a partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento*. Revista Conjuntura Astral. Vol. 3, n. 12. Junho-Julho, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARVALHO, A. L. F. de. *Atitudes Linguísticas de Universitários Tikuna: uma análise da situação de contato Português/Tikuna*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense: 2017, 123 f.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTO, H. H. *Linguística, Ecologia e ecolinguística*. São Paulo. Contexto. 2009.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. V. Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

EUZÉBIO, E. F. *Fronteira e Horizontalidade na Amazônia: as Cidades Gêmeas de Tabatinga (Brasil) e Leticia (Colômbia)*. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, USP, 2011, 170 f.

_____. *Fronteira e Horizontalidade na Amazônia: As Cidades Gêmeas de Tabatinga (Brasil) e Leticia (Colômbia)*. ACTA Geográfica, Boa Vista, v. 8, n. 18, p. 1-19, set./dez. 2014.

HALL, S. The work of representation. In: _____ (org). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997. p. 13-74.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed, Rio de Janeiro: SP&A, 2006.

IBGE. *Censo demográfico*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/tabatinga/panorama>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

LACERDA, L. F. *Diagnóstico Socioambiental da tríplice fronteira amazônica: Brasil, Colômbia, Peru*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. O. Limites, Fronteiras, Redes. In: BLAUTH, N.; DAMIANI, A.; DUTRA, S. V.; SCHAFFER, N. O.; STROHAECKER, T. M. (orgs). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1998, p. 41 – 49.

_____. Estado, Territorialidades, Redes: Cidades Gêmeas na Zona de Fronteira Sul Americana. In: SILVEIRA, M. L. (org). *Continente em chamas*. Globalização e Território na América Latina. Maria Laura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.67-94.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos lingüísticos. In: *SCRIPTA - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Cespuc*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, v. 7, n. 14, pp. 159-171, 2004.

NETO, S. A. L. *Da Caracterização Geográfica, Epidemiológica e da Organização dos Serviços de Saúde na Tríplice Fronteira Brasil-Colômbia-Peru*. Recife: Tese (Doutorado em Saúde Pública). Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2010, 213 f.

PESAVENTO, S. J.. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. (org.). *Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da.; HALL, S., WOODWARD, K. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4º edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEIMAN, R. *A geografia das cidades de fronteira: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia)*. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFRJ, 2002. 117 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro / PPGG, 2002.

STURZA, E. R. *Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas*. 2006. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2006.

Reflexões sobre etnicidade e estudos em sociolinguística

Anderson Lucas da Silva Macedo¹

Introdução

É comum a Sociolinguística se relacionar com outras ciências do campo de investigação social, como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia. Alguns dos conceitos abordados e estudados por tais ciências têm trazido ferramentas de grande utilidade para os estudos linguísticos por auxiliarem na compreensão de diversos fenômenos sociais. Dentre estes conceitos, a etnicidade certamente se destaca.

Este capítulo tem como objetivo trazer breves reflexões sobre o conceito de etnicidade e sua relação com os estudos sociolinguísticos. Fought (2016) explica como a afirmação da identidade étnica e as escolhas linguísticas são dois processos que, em muitos casos, ocorrem simultaneamente. Através da escolha de determinada língua, variedade linguística ou mesmo escolhas lexicais, um indivíduo pode se afirmar pertencente a um grupo étnico (ou não). Como a identidade étnica não é um fenômeno isolado, vem acompanhado de outras marcações, como idade e gênero, por exemplo, na expressão desta subjetividade (FOUGHT, 2016, p. 20).

Nosso texto apresentará a seguir uma discussão concisa sobre os principais conceitos de etnicidade. É claro que existem muitos

¹ Mestre em Estudos de Linguagem e Doutorando no mesmo curso pela Universidade Federal Fluminense sob a orientação de Mônica Savedra e coorientação de Peter Rosenberg. Bolsista (Doutorado sanduíche – Universidade Viadrina) pela CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

textos tratando deste tema e, conseqüentemente, há muitos pontos de discordância. Nosso objetivo não é tratar destes problemas e nem apresentar soluções; utilizamos as abordagens que mais dialogam com a Linguística, de acordo com os autores lidos.

Logo após, mostraremos três trabalhos em Sociolinguística que diretamente lidam com o tema da etnicidade. Os dois primeiros abordam dois grupos étnicos da África do Sul, os *coloureds* e os brancos. Ambos os grupos têm a língua *afrikaans* como ponto em comum. O primeiro texto, chamado “*Ethnicity in linguistic variation: White and Coloured identities in Afrikaans-English code-switching*” do professor Gerald Stell, discute padrões de *code-switching* em ambos os grupos e sua relação com a expressão da identidade étnica. O segundo trabalho, nossa tese de doutorado ainda em andamento, tratará da relação entre língua e identidade étnica entre falantes *coloured* da Cidade do Cabo. O terceiro exemplo, uma pesquisa da professora Carmen Fought, aborda usos/escolhas linguísticas e afirmação étnica entre os membros de comunidades latinas nos Estados Unidos.

Etnicidade: uma reflexão sobre seus conceitos.

Linguistas e pesquisadores de outras disciplinas entendem que a etnia é uma categoria socialmente construída e que não pode ser medida e observada de maneira objetiva. Hoje existe um consenso de que, assim como a identidade, a etnicidade é um conceito bastante dinâmico e flexível; não mais rígido, como se costumava a pensar décadas atrás (BECKER; COGGSHALL, 2009). Isto se relaciona com o fato de os grupos étnicos não conservarem todas suas características de maneira indeterminada; com o passar do tempo algumas dessas características são transformadas e negociadas, e o contexto no qual se encontram contribuirá fortemente para tais mudanças (LUVIZOTTO, 2009).

Conceitua-se etnicidade como a qualidade de um grupo étnico ou “o sentimento de pertencimento a uma etnia” (FLORES, 2016, p. 5). Já em Poutignat e Streiff-Fenart, encontramos que “a etnicidade

se refere a um conjunto de atributos ou de traços como a língua, a religião, os costumes” e também “o sentimento de formar um povo” (POUTIGNAT e STREIFF-FERNAT 1997, p. 86).

Ao apresentar reflexões sobre etnicidade, é preciso mencionar a contribuição do antropólogo Frederick Barth, pois sua obra intitulada “Ethnic Groups and Boundaries” (1969) trouxe profundas mudanças na maneira como as ciências sociais tratavam este tema. Barth (1998) entende o grupo étnico como uma organização social. Este grupo, ao se relacionar com outros, expressa e delimita a sua própria identidade. Esta identidade, isto é, a identidade étnica, marca e caracteriza o grupo. Barth claramente expõe que o contato entre grupos não representa uma “perda de etnicidade”. O autor citado desvincula a ideia de que etnicidade deve ser estudada pela cultura tradicional do grupo e sugere a observação da manutenção das fronteiras criadas por esses.

As fronteiras étnicas discutidas por Barth (1969) são mencionadas em Becker e Coggsall (2009) – um trabalho que avalia a Sociolinguística da etnicidade na cidade de Nova Iorque. De acordo com o ponto de vista das autoras:

Em lugares como a cidade de Nova York, onde muitos grupos étnicos estão em contato, argumentamos que as fronteiras são de importância central para o surgimento de categorias étnicas, sejam elas erguidas ou apagadas, construídas ou cruzadas. Alguns estudiosos argumentam que o contato entre grupos é essencial para o surgimento de categorias étnicas² (BECKER; COGGSALL, 2009, tradução nossa).

Os falantes utilizam recursos linguísticos para remover ou estabelecer tais fronteiras étnicas (nos exemplos trazidos neste trabalho, isto poderá ser melhor observado).

Flores (2016), ao dissertar sobre os grupos étnicos, explica que estes possuem sua própria história, mobilidade, além da

² In places like New York City where many ethnic groups are in contact, we argue that boundaries are of central importance to the emergence of ethnic categories, whether they are erected or erased, constructed, or crossed. Some scholars argue that contact between groups is essential to the emergence of ethnic categories.

identidade. Os membros dos grupos étnicos se identificam e também “são identificados por outros como diferenciáveis” (FLORES, 2016, p. 3). O historiador ainda afirma:

Etnia expressa uma realidade cultural na qual as pessoas que formam um determinado grupo étnico se baseiam na percepção comum e experiências espirituais compartilhadas e, com frequência, visam superar privações materiais (FLORES, 2016, p. 2).

Já Fishman (1989, p. 24) define etnicidade como “um aspecto do autorreconhecimento de uma coletividade, bem como um aspecto de seu reconhecimento aos olhos dos outros³”. O autor ainda explica que, através da etnicidade, os indivíduos alcançam um entendimento do mundo em geral, isto é, noções de vida, de sociedade e de mundo. Em outras palavras, etnicidade não apenas conecta indivíduos a uma determinada coletividade, mas também transforma a maneira como eles leem a realidade e lidam com as outras coletividades.

Coloureds e brancos sul africanos: diferenças em *code-switching*

Stell (2010) lida com o *status* da etnia e a variação linguística observando dois grupos etnicamente distintos na África do Sul: os brancos⁴ e os coloureds. Os brancos da África do Sul não são um grupo homogêneo; em termos linguísticos e culturais, podemos dividi-los em dois grupos: os de origem holandesa (africâneres) e os de origem britânica (English).

Os descendentes de holandeses, cuja história na África do Sul data do meio do século XVII, são falantes de afrikaans e também são conhecidos como “africâneres”. A língua afrikaans é um resultado de contato linguístico entre a língua holandesa levada à Península do Cabo (lugar onde a colonização teve seu início) pelos colonizadores

³ Ethnicity is rightly understood as an aspect of a collectivity's self-recognition as well as an aspect of its recognition in the eyes of outsiders.

⁴ Traduzimos por “brancos” o que no original em inglês de Stell (2010) é denominado “White”.

da Holanda e línguas Khoisan⁵, bem como as línguas trazidas pelos escravizados asiáticos que serviam o império holandês.

Os descendentes dos britânicos são falantes de inglês (como L1) e representam aproximadamente 40% dos brancos da África do Sul hoje. Muitos integrantes deste grupo minoritário não falam o afrikaans. A presença dos ingleses em território africano se deu cerca de sete décadas após a chegada dos holandeses.

Existe outro grupo étnico que fala afrikaans na África do Sul: os coloureds. Coloureds são um grupo étnico multirracial, descendentes de europeus e dos povos sul africanos, bem como dos asiáticos trazidos pelos holandeses ao território sul africano. O termo coloured foi oficialmente introduzido no país nos anos do regime político conhecido como apartheid e basicamente se refere a todos os indivíduos que não eram reconhecidos como negros, brancos ou indianos.

Retomando as considerações sobre Stell (2010), o trabalho se trata de uma análise em padrões de *code-switching* (afrikaans e inglês) observado nas comunidades brancas e coloureds. A pesquisa em questão utilizou amostras coletadas em bairros coloureds (chamados Cape Flats) e na província de Gauteng, representando uma área onde muitos africanos se concentram. Três grupos etários foram levados em consideração (17-25, 25-50, 50+). A maioria dos jovens participantes são estudantes universitários. Grande parte desses informantes brancos tiveram a educação formal em afrikaans, enquanto os coloureds a tiveram em afrikaans e inglês ou só inglês.

O pesquisador apresenta os seguintes resultados. Em termos lexicais, 97% dos dados coletados são compostos por palavras em afrikaans. Os falantes coloureds, no entanto, mostraram utilizar mais vocábulos do inglês do que os brancos.

O estudo do *code-switching*, desenvolvido na pesquisa em questão, levou em conta 3 critérios de análise: inserção, alternância

⁵ Grupos étnicos do Sudoeste da África do Sul que tiveram contato com os europeus no início da colonização do que hoje se conhece como Cidade do Cabo.

e lexicalização congruente. Como não é nossa intenção discorrer sobre metodologia de análise de *code-switching* neste texto, traremos como exemplos apenas os casos de inserção. Inserção, no trabalho em questão, é apresentado como a introdução de itens lexicais de uma língua B numa sentença de uma língua A (a língua dominante da estrutura).

(1) Vir my is dit net betjie **boring**.
'For me it is just a bit boring.' (Gauteng)

(Exemplo de Stell, p. 431)

Nas sentenças acima, que podem ser traduzidas por “para mim, é um pouco chato”, temos a sentença dominante em afrikaans com a inserção do adjetivo inglês “boring”. Inserções foram muito recorrentes na análise de dados em geral; o que o autor traz de contribuição para a compreensão dos fenômenos linguísticos desses dois grupos étnicos é que os *coloureds* o fazem muito mais do que os brancos. As conclusões trazidas por Stell (2010) estão em alinhamento com as observações trazidas em Dyers (2008) sobre a variedade linguística falada pelos *coloureds*. De acordo com a autora, o grupo multirracial citado não possui o mesmo interesse emocional em manter “a língua pura” como os a comunidade branca (p. 52). Eles se identificam com a variedade usada no cotidiano, que é caracterizada por um alto número de “slangs”, os quais os brancos não utilizam e, em muitos casos, nem mesmo compreendem, além de incorporarem muitas palavras do inglês.

O trabalho foi capaz de identificar que os dois grupos possuem diferentes estilos de *code-switching*, o que foi comprovado por uma larga análise de acordo com os critérios já mostrados. Há outros trabalhos dedicados à análise do *code-switching* afrikaans-inglês, por exemplo, Dyers (2008), Nel & Huddleston (2012), Stell (2012), Rose (2006), Mesthrie & Hurst (2013), entre muitos outros.

⁶ Gírias; uso de expressões consideradas informais.

Identidade étnico-linguística entre jovens coloureds na Cidade do Cabo

Nossa tese de doutorado, que ainda está em andamento, também aborda questões relacionadas à etnicidade e língua afrikaans na África do Sul, mais especificamente na Cidade do Cabo. Nosso estudo trata das atitudes e representações linguísticas na comunidade coloured num contexto plurilíngue. Neste contexto linguístico, lidamos com duas variedades de afrikaans: a variedade conhecida na Literatura como “Standard Afrikaans” e “Cape Afrikaans”. Cada uma dessas variedades é utilizada por um grupo étnico, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 1. as duas variedades de afrikaans

Grupo étnico Coloured	Grupo étnico Africâneres
Variedade linguística Cape Afrikaans	Variedade linguística Standard Afrikaans

Fonte: criação do autor

Levamos em conta que ambas as variedades estão presentes num mesmo local geográfico (a Cidade do Cabo) e tem contato uma com a outra. Nossa pesquisa se situa nos estudos de Sociolinguística de Contato, em especial aqueles que tratam da relação entre língua e identidade.

De acordo com a nossa investigação e com a leitura dos dados coletados até a presente fase do trabalho (foram entrevistados oito estudantes universitários que se identificam como coloureds), constata-se que o uso do “Cape Afrikaans” fortalece a identidade étnica de seus falantes. A variedade mencionada é facilmente distinguida da variedade “Standard”, e seus falantes, conseqüentemente, são facilmente reconhecidos pelo seu uso. Dyers (2008) mostra que o “Cape Afrikaans” é um patrimônio deste grupo étnico, e seu uso está cercado de orgulho. A variedade falada pela população branca tem mais prestígio social; esta variedade é usada como meio de instrução nas escolas e nas universidades, além de ser

usada em contextos sociais formais. Nas entrevistas realizadas, percebemos que este dado é de conhecimento dos informantes, os quais, em alguns casos, conseguem transitar entre uma variedade e outra, a depender da situação social em se encontram.

Na grande Cidade do Cabo, uma localidade pluri/multilíngue, assim como toda África do Sul, as distinções étnicas são marcadas não apenas pela escolha de línguas, mas também pela escolha de variedade de uma mesma língua.

Comunidades Latinas nos Estados Unidos

Fought (2006) trata profundamente das relações existentes entre etnicidade e língua, além de trazer estudos de caso que ilustram tais relações. Dentre esses casos, a autora apresenta os grupos latinos dos Estados Unidos que vivem em contextos bilíngues (inglês e espanhol) e trata de como eles marcam sua etnicidade através da língua. Primeiramente, a pesquisadora esclarece que, em se tratando do território dos Estados Unidos, nem sempre falar espanhol é a principal maneira expressar identidade étnica, visto que muitos falantes de origem latina nascidos lá (principalmente a partir da terceira geração), não sabem falar espanhol. Ainda assim, eles marcam a etnicidade através de outros recursos sem ser o uso do espanhol.

O estudo de Fought (2006) apresenta também a complexidade da identidade étnica das comunidades latinas nos Estados Unidos, o que ela chama de “camadas de identidade” (p. 71). Os membros desses grupos, em geral, têm contato direto com a sua cultura latino-americana, o que não necessariamente ocorre com a comunidade afro-americana do mesmo país. A maioria dos entrevistados pela pesquisadora já passaram pelo menos alguma temporada no México, e outros estudos mostram que o mesmo acontece com os porto-riquenhos nascidos nos EUA. Além disso, existe um conflito entre os nascidos nos EUA e os imigrantes recém-chegados, o que, em alguns casos, resulta em episódios de violência. A variedade de fenótipos é outro tema bastante comum

de ser empregado em estudos sociais em comunidades latinas; alguns porto-riquenhos são considerados pela aparência como negros nos padrões dos norte americanos.

De acordo com Fought (2006), o estudo sociolinguístico em grupos latinos não deve ser reduzido ao binômio inglês-espanhol. Há diversas variedades linguísticas usadas pelas comunidades e diferentes resultados de contato linguístico. A autora lista tipos de códigos que podem ser encontrados nessas comunidades:

- Inglês “padrão”
- Variedade de inglês latino
- Outras variedades de inglês
- Inglês influenciado por espanhol de não-nativos
- Espanhol padrão
- Variedade regional de espanhol
- Variedade de espanhol latino
- Espanhol influenciado por inglês de não-nativos
- *Code-switching*

Cada um desses códigos representa um papel na expressão da identidade étnica dos falantes das comunidades latinas. Nem todos os códigos estão presentes em todas as comunidades. A autora menciona o privilégio que tanto o inglês “correto” e o espanhol “puro” possuem nestes grupos e que as outras variedades existentes podem ser alvo de criticismo em certos grupos.

A variedade de inglês conhecida como “Chicano”, falada principalmente sudoeste dos EUA, tem sido observada por linguistas desde a década de 1980. “Chicano English” é um resultado do contato linguístico entre inglês e espanhol ocasionado pela chegada de mexicanos na Califórnia e outras regiões dos EUA que datam do começo do século XX. Fought (2006) mostra que a característica mais notável que distingue esta variedade das outras se situa no nível fonológico e é justamente nesta área que os falantes são identificados como latinos.

Um fator muito importante em como o inglês chicano “soa” para os estrangeiros é a presença de entonação e padrões de ênfase do espanhol que

lhe conferem um ritmo e uma prosódia únicos entre os dialetos ingleses. Essa qualidade pode ser altamente saliente para quem está de fora, mesmo na ausência de muitas diferenças fonéticas ou gramaticais⁷ (FOUGHT, 2006, tradução nossa).

Uma das conclusões levantadas pela pesquisadora é que diferentes gerações possuem diferentes classes de etnicidade. Para os imigrantes mexicanos, a etnicidade é diretamente projetada como “mexicana”, no entanto, para a segunda geração desses indivíduos, a etnicidade pode ser vista como uma combinação entre o “norte-americano” e o “mexicano”, o que até mesmo pode causar conflitos com a primeira geração. O *code-switching* pode ser trazido aqui como um exemplo de como esta complexidade étnica é demonstrada.

Considerações finais

Neste capítulo, trouxemos uma breve reflexão sobre o importante e relevante papel da etnicidade (um conceito construído pela antropologia) e os estudos sociolinguísticos. A Sociolinguística tem se relacionado com outras áreas de conhecimento, o que inclui, naturalmente, as ciências sociais e conceitos como identidade, pertencimento, etnicidade, entre muitos outros têm se mostrado adequados para a explicação de fenômenos linguísticos.

A fim de alcançar o objetivo determinado deste artigo, trouxemos como exemplos três pesquisas acadêmicas recentes. A primeira, Stell (2010), mostra-nos como a etnicidade pode se refletir na língua em um contexto plurilíngue, como é o caso da África do Sul. Neste estudo, o autor apresenta uma descrição organizada do *code-switching* usado pelos falantes de afrikaans das etnias coloured

⁷ One very important factor in how Chicano English “sounds” to outsiders is the presence of intonation and stress patterns from Spanish that give it a unique rhythm and prosody among English dialects. This quality can be highly salient to outsiders, even in the absence of many phonetic or grammatical differences.

e branca. Num primeiro olhar, não há muitas diferenças entre as alternâncias realizadas pelos dois grupos, mas, ao fazer uma observação cuidadosa, o autor nos traz dados distinguindo a maneira como cada grupo étnico realiza tais alterações.

No segundo exemplo, nossa tese de doutorado ainda em andamento, mostramos, mais uma vez, os grupos étnicos coloured e branco da Cidade do Cabo, no entanto nosso objetivo é outro: apreciamos como a identidade étnica e língua afrikaans se relacionam entre os falantes jovens de afrikaans.

Finalmente, trouxemos a obra de Fought (2006), um amplo trabalho sobre etnicidade linguística, e escolhemos abordar as comunidades latinas nos Estados Unidos dentre os diversos exemplos trazidos pela pesquisadora.

Referências

- BARTH, Fredrik. Introduction. In: BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries*. The Social Organization of Culture Difference. Bergen, Oslo: Universitets Forlaget; London: Allen and Unwin, 1969. pp. 9-38.
- BECKER, Kara, COGGSHALL, Elizabeth. The Sociolinguistics of Ethnicity in New York City. *Language and Linguistics Compass*, v. 3, 2009. pp. 751-766.
- DYERS, Charlyn. Language shift or maintenance? Factors determining the use of Afrikaans among some township youth in South Africa. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, v. 38, 2008. pp. 49-72.
- FISHMAN, Joshua. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic*. Multilingual Matters, 1989.
- FLORES, Elio C. Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo. In: ZENAIDE, Maria; SILVEIRA, Rosa; FERREIRA, Lúcia (org.) *Educando em direitos humano*, volume 2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 25-40.
- FOUGHT, Carmen. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge Press, 2006.

MESTHRIE, Rajend; HURST, Ellen. Slang registers, code-switching and restructured urban varieties in South Africa: an analytic overview of tsotsitaals with special reference to the Cape Town variety. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, v. 28, 2013.

NEL, Joanine; HUDDLESTONE, Kate. Analysing Afrikaans-English bilingual children's conversational code switching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, v. 41, p. 29-53, 2012.

STELL, Gerald. Ethnicity in linguistic variation: White and Coloured identities in Afrikaans-English code-switching. *Pragmatics*, v. 20, n. 3, p. 425-447, 2010.

STELL, Gerald. Comparability of the Black/White divide in the American speech community and the Coloured/White divide in the Afrikaans speech community. *American Speech*, v. 87, 2012, pp 294-335.

UVIZOTTO, Caroline Kraus. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Editora UNESP. 2009.

O conservadorismo das práticas de ensino normativas: a variação linguística na Escola Estadual Aydano de Almeida e no Colégio Mercúrio

Elizabeth Telles Motta ¹

Introdução

A escolha do tema de pesquisa de mestrado surgiu a partir da necessidade de analisar quais efeitos o conservadorismo do tradicional ensino de Língua Portuguesa presente nas instituições escolares traz à sociedade. Para isso, é necessário comentar acerca do atual cenário de ensino de Língua Portuguesa nas instituições privadas e públicas do Brasil, que tem gerado diferentes conflitos de identidade linguística e cultural, por visar somente um ensino normatizador voltado aos compêndios gramaticais em que, em sua maior parte, não é baseado na realidade sociolinguística do Português Brasileiro.

O trabalho em questão pretende abordar, de uma perspectiva sociolinguística, como é ensinada a Língua Portuguesa nas instituições de ensino Escola Estadual Aydano de Almeida – escola pública localizada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro – e Colégio Mercúrio – situado em um bairro do município do Rio de Janeiro – para compreender como esse sistema funciona em contextos diferentes. O ensino de Língua Portuguesa será analisado através das propostas oferecidas pelos materiais didáticos, visando examinar como é abordada a variação linguística através dos conteúdos de concordância verbal e nominal, nos quais são as maiores vítimas de preconceito linguístico e estigma.

¹Mestranda da Linha de Pesquisa 3: História, Política e Contato Linguístico, do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), orientanda do professor-doutor Xoán Carlos Lagares Diez.

É válido comentar que o assunto da pesquisa passa a ter bastante relevância e necessidade de ser discutido por conta das mudanças ocorridas na sociedade e na necessidade de adaptação e da evolução do ensino de Língua Portuguesa para uma democratização da linguagem. Esse carecimento de um novo olhar ao ensino se dá através do crescimento da população de classe trabalhadora que percorreu na migração de pessoas de zonas rurais para os centros urbanos, o que gerou a necessidade de reinvidicação por espaço nas instituições escolares, antes exclusiva às classes socioeconomicamente privilegiadas. A partir da necessidade de locação das classes populares no sistema educacional, as instituições de ensino públicas abriram suas portas também para essas classes. Como consequência desse cenário das diferenças de classes sociais e da desigual distribuição de oportunidades em uma mesma sociedade, a democratização do ensino é afetada pela falta de uma estrutura pedagógica que atenda e seja pautada na realidade sociolinguística do país e de criação de políticas de ensino adequadas a essa realidade, principalmente por conta de conflitos que surgem entre a variedade de prestígio, as variedades estigmatizadas e a norma-padrão. Soares (2020, p. 10-11) questiona que

o conflito de uma linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender as camadas privilegiadas, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar.

Toda a análise dos livros didáticos tem como finalidade identificar como a língua é oferecida e recebida pelos discentes, analisar se o ensino é fundamentado na realidade social dos alunos, se anula a identidade linguística ou se agrega e os leva à aquisição da língua de prestígio, a fim de fazê-lo capaz de ter uma participação política e lutar contra a desigualdade.

A pesquisa possui como objetivo geral analisar, de uma perspectiva sociolinguística, como é trabalhada a variação linguística nos livros e materiais didáticos para o ensino de Língua

Portuguesa. Os objetivos específicos são: analisar o uso de concordância verbal e nominal em materiais didáticos e em textos de estudantes; identificar como é rotulada a norma-padrão e a norma culta nos materiais didáticos; refletir sobre os efeitos do preconceito linguístico no ensino tradicional de Língua Portuguesa que parte de uma norma-padrão idealizada; e, por fim, analisar as consequências de um ensino da língua fora da realidade sociolinguística do Português brasileiro.

A Escola Estadual Aydano de Almeida e Colégio Mercúrio

A Escola Estadual Aydano de Almeida é situada no município de Nilópolis, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, é uma instituição pública bastante respeitada e almejada por muitos discentes. A escola é uma das únicas no município em que oferece cursos técnicos profissionalizantes no Ensino Médio, dando a oportunidade de seus discentes concluírem a Educação Básica com uma profissão que os incluirão no mercado de trabalho. Foi escolhida para pesquisa com o objetivo de contribuir para o ensino e a prestigiar por ser a instituição em que a autora deste artigo concluiu seu Ensino Médio e pela qual tem grande apreço e gratidão.

Desfile de alunos da Escola Estadual Aydano de Almeida



Fonte: Acervo da página Colégio Estadual Aydano de Almeirano Facebook.
Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/CEAydanodeAlmeida/photos/a.889743261049007/975930389096960/?type=1&theater> Acesso em: 02 jan. 2022.

O ensino nessa instituição junto aos seus discentes sofreu grandes prejuízos causados pela pandemia de COVID-19, pois com a necessidade de afastamento dos alunos da sala de aula, e por conta da falta de condições de acesso a meios digitais, foi perdido muito do ano letivo e do que é necessário para processo de ensino-aprendizagem e sua conclusão. Contudo, no Colégio Mercúrio, instituição de ensino também escolhida para pesquisa, em duas semanas de pandemia já havia se reformulado sua estrutura de ensino à modalidade remota, pois 95% de seus alunos tinham acesso à internet e a aparelhos digitais, fazendo com que não ficassem prejudicados.

Considerando todo esse contexto desigual nos últimos dois anos, a pesquisa será feita com turmas de Ensino Médio em uma situação diferenciada que é a implementação do “Novo Ensino Médio” para o ano de 2022, em que o currículo será reestruturado, tanto nas escolas públicas quanto nas instituições de ensino privadas. A escola privada onde será feita a pesquisa, já neste ano de 2021, começou a se reestruturar e adequar os alunos a esse novo contexto curricular, enquanto a escola privada começou a voltar com o ensino presencial somente no mês de outubro de 2021 e ainda luta para e se adequar ao sistema diferenciado de ensino em meio à pandemia de COVID-19. Com isso, pode-se identificar a desigual distribuição de oportunidades em meio a essa situação no qual o Estado negligencia a oferta de educação de qualidade para alunos de classe social inferior, o que torna ainda mais difícil a viabilização de um ensino democrático e melhores condições para a disputa com alunos de escola privada em um vestibular. Soares (2020, p. 20) afirma que “as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência” e, com isso, explica as circunstâncias atuais e a perda de conhecimentos necessários que alunos da rede pública de ensino tiveram nesse contexto de desigualdade social.

Realizar a pesquisa nas duas instituições citadas é uma forma de compreender o cenário atual do ensino da língua em contextos

sociais diferentes afim de identificar metodologias que poderiam ser utilizadas para o acesso democrático às variantes de prestígio sem a anulação ou julgamento da identidade linguística dos discentes. Bagno (2013), ao questionar o ensino da língua em livros didáticos, afirma que

reconhecer a heterogeneidade intrínseca de qualquer língua humana junto com os mitos, preconceitos, representações e juízos de valor que incidem sobre ela é um componente básico da educação linguística que visa formar cidadãos conscientes da realidade social, cultural e política que vivem. É imprescindível que uma escola verdadeiramente democratizada e democratizadora ofereça a seu alunado o acesso a discursos bem fundamentados que desconstruam, em nome do bem geral, os discursos de discriminação que há séculos expressam as relações entre língua e sociedade, sobretudo em sociedades como a brasileira, historicamente autoritária, oligárquica e excludente (BAGNO, 2013, p. 43).

Em consonância com o fragmento acima, o presente trabalho considera primordial um novo olhar ao ensino de Língua Portuguesa, pois metodologias que visam apenas a uma norma-padrão (idealizada), que não faz nem parte da realidade linguística das classes socioeconomicamente privilegiadas, não trará eficácia na aquisição da linguagem. A necessidade de um ensino inclusivo e democrático da língua materna estabelece pontos positivos até mesmo para a aquisição de conhecimento de outras áreas do ensino, pois é através da linguagem que haverá a comunicação e capacidade de ampliamiento de conhecimento de mundo.

A perspectiva sociolinguística

Sob a perspectiva da sociolinguística, é necessário contextualizá-la afim de compreender um pouco de seus conceitos. Lucchesi (2015, p. 33) afirma que:

O conceito de norma sociolinguística é proposto para capturar o fato de que a oposição sociolinguística entre classes sociais não se dá apenas em função da diferença no comportamento linguístico de seus membros, mas igualmente em função da maneira pela qual esses membros avaliam os

diversos usos da língua e de como as mudanças linguísticas se propagam em cada segmento social. Assim a proposição de uma divisão axial entre uma norma culta, das classes mais altas, e uma norma popular das classes mais baixas, assentaria teoricamente na consideração desses três parâmetros. Ainda dentro de uma visão social da língua a estrutura sociolinguística deve ser vista sempre como a resultante de uma rede de correlações que se estende da infraestrutura socioeconômica à superestrutura político-ideológica (LUCCHESI, 2015, p. 33).

De acordo com a citação acima, a sociolinguística visa não somente as questões de mudanças da língua, mas se estende a identificar os efeitos da desigualdade de classes sociais através da variação linguística, compreendendo aspectos político-ideológicos presentes na valorização da norma culta utilizada pelas classes socioeconomicamente privilegiadas e no preconceito voltado à linguagem das classes populares. Cezario e Votre (2008, p.141) afirmam quanto à sociolinguística que “Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.” Em consonância, muito mais do que pesquisas quantitativas a respeito das variantes linguísticas presentes em uma sociedade, a sociolinguística busca compreender através de análises diacrônicas a situação sincrônica das variantes linguísticas.

Os estudos sociolinguísticos têm ligação ao plano de interesse da pesquisa, principalmente quando se trata das questões de concordância. Questões como essas possuem efeitos extremamente excludentes na sociedade, em que, num contexto escolar, muitos são severamente corrigidos ao dizer, por exemplo, *nós foi pra casa*, o que foge completamente do que os livros didáticos e as gramáticas normativas prescrevem, nos quais é sempre preciso concordar o sujeito com verbo em número e gênero, em um conceito redundante de plural, sem considerar todos os motivos que refletem esses usos. Lucchesi (2012) relata que

historicamente, essas características mais notáveis de fala popular resultam de processos de mudança induzidos pelo contato do português com as

línguas indígenas e africanas, ocorridos no primeiro século de formação da sociedade brasileira (LUCCHESI, 2012, p. 50).

Portanto, o preconceito linguístico se explicita nas falas ditas como populares e o estigma associado a ela vão além, é o “racismo no plano da língua”.

O presente trabalho tem como fundamentação teórica a sociolinguística por objetivar compreender os conceitos de “erros” adotados pelo ensino em um contexto histórico, mas também visando à realidade atual da língua. Além disso, tem como finalidade identificar a motivação do prestígio associado à linguagem utilizada pelas classes privilegiadas e o estigma imposto às línguas vernáculas. De acordo com os pressupostos teóricos da sociolinguística, busca-se ampliar o conhecimento sobre as variantes existentes na língua e o que as motiva.

Para a compreensão da sociolinguística em perspectiva da glotopolítica, é necessário uma contextualização de seus conceitos para compreender o que oferece como contribuição para os estudos da linguagem. Guespin e Marcellesi (1986) afirmam que a glotopolítica

designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 5).

Em conformidade com o trecho citado, a glotopolítica visa compreender como a sociedade num todo opera em relação a qualquer tipo de atitude linguística. Muito além do que as políticas linguísticas se concentram, a glotopolítica se configura em diferentes aspectos da linguagem, seja ela nas políticas que o Estado possui sobre a língua oficial, seja em detrimento às

consequências do preconceito linguístico presente no uso de variantes populares mesmo em ambientes informais.

Em consonância aos estudos glotopolíticos, os quais se dedicam a todas as atitudes linguísticas e seus efeitos, o trabalho de pesquisa buscará analisar, nessa perspectiva, os conceitos de correção presentes no ensino de língua que implicam no preconceito linguístico e na exclusão através da linguagem, pela sociedade já ter internalizado que existe somente um modo de utilização da língua correto, a norma-padrão. Dessa maneira a glotopolítica objetiva entender as dominações de uma língua de prestígio sob a linguagem popular, na qual gera diferentes conflitos de identidade cultural e linguística, além do estigma à linguagem das classes populares. Lagares (2019) ao contextualizar a perspectiva glotopolítica afirma que:

Essa perspectiva nos permite entender a estreita ligação entre linguagem e política, justificando um tipo de pesquisa que olha para as relações linguísticas na nossa sociedade, em todos os âmbitos de uso, como sendo da ordem do político. Frente a uma visão policial da política linguística, entendida como planejamento de cima para baixo, uma perspectiva glotopolítica como esta propõe um programa de pesquisa que procura identificar formas de luta contra a dominação linguística, partindo de um claro engajamento democrático junto com quem nada tem, nem sequer Língua (LAGARES, 2019, p. 26).

Identifica-se a contribuição da glotopolítica a esta pesquisa ao compreender as atitudes e consequências das políticas linguísticas no âmbito escolar. Contudo, analisar a língua em diferentes classes sociais e os efeitos de um ensino de língua excludente é um estudo glotopolítico. Trazer a pesquisa sobre a linguagem para uma perspectiva glotopolítica é um ato democrático e ético, por buscar compreender o PB em uma sociedade num contexto desigual em que o país se encontra. Assim como Lagares (2018, p. 34) relata, “uma perspectiva glotopolítica de análise exige tomar partido, de acordo com um ideal democrático nas lutas políticas da linguagem, assumindo, portanto, as implicações éticas que a própria pesquisa tem enquanto prática social.”

Estudos sobre normatização da língua e políticas linguísticas no ensino de LP

A metodologia do trabalho é dividida em três etapas: a primeira, realizada de pesquisas bibliográficas a respeito dos conceitos de normatização e políticas linguísticas. Nesse momento inicial serão feitas pesquisas bibliográficas em autores consagrados como Bagno, Faraco, Lucchesi entre outros sobre as normas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa e sobre aspectos históricos na perspectiva sociolinguística do Português brasileiro. A finalidade é identificar os motivos do conservadorismo normativo e de um ensino predominantemente prescritivo bem como os efeitos causados na sociedade em relação à identidade linguística do indivíduo.

Na primeira etapa da pesquisa será consolidada toda fundamentação teórica sobre as normas linguísticas, a realidade sociolinguística a partir de um cenário complexo de mudanças socioeconômicas no país e sobre o porquê da concordância ser um grande causador de estigma na linguagem, buscando em um contexto histórico compreender a situação atual do ensino e do uso da língua. Assim como Faraco (2015) afirma,

temos um percurso histórico que nos fez rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial. Esta postura histórica deu origem a cultura normativa estreita, categórica e dogmática, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas (FARACO, 2015, p. 25).

Conforme explicitado pela citação acima, é preciso compreender as consequências dessa “postura histórica” de “cultura normativa” e em que se fundamentam.

A segunda e a terceira etapa da pesquisa encontram-se em andamento: a segunda será a análise de materiais didáticos utilizados nas duas escolas escolhidas para pesquisa, em que serão feitas análises do ensino de concordância verbal e nominal presentes nos livros didáticos com a finalidade de identificar como é tratada a

variação linguística nesses conceitos tão frequentemente acusados de “errado” ou de “correto” sem nenhuma perspectiva sociolinguística; a terceira será a análise de textos escritos pelos alunos das escolas pesquisadas a partir do que recebem no ensino da língua e como respondem a ele. Toda essa problemática envolvendo esses conceitos pesquisados nas últimas etapas e que sofrem estigmas “trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que se sustentam na cultura do erro e a sustentam, contribuindo para sua reprodução” (FARACO, 2015, p. 24).

Resultados parciais

Com base nos resultados iniciais da presente pesquisa, pode-se concluir que a maioria das escolas, mesmo no século XXI, utilizam de um ensino tradicional e prescritivo de Língua Portuguesa, em que o principal objetivo é a aprendizagem de uma norma-padrão visada como única adequada e correta a ser utilizada. O rótulo de “certo” e “errado” prevalece em sala de aula, mesmo com todas as colaborações que os estudos sociolinguísticos trazem para o ensino, indo na contramão da idealização arcaica presente na normatização da língua, e mostrando a eficácia do ensino de Língua Portuguesa através de uma pedagogia da variação linguística.

Mesmo com toda a mudança no cenário populacional do Brasil e o acesso amplo de todas as classes sociais à educação nas escolas, os conceitos linguísticos normatizadores continuam. Tais conceitos têm feito fracassar o ensino da língua nas instituições escolares, pois ainda se encontram estruturadas e criadas para atender as camadas privilegiadas, o que gera conflitos com a linguagem das camadas populares, e por isso tem como consequência a censura.

Diante dessa situação na qual se encontra o ensino de língua materna, pode-se notar os grandes efeitos causados pela democratização do acesso à escola não ter gerado a democratização do ensino oferecido nas escolas, são eles: a desigualdade social,

distribuição de conhecimento negligenciado às classes populares e a falta de promoção a equidade. Por fim, é preciso um ensino voltado aos estudos e contribuições que a sociolinguística tem a oferecer.

Referências

- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.43.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M. E. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-156.
- COLÉGIO ESTADUAL AYDANO DE ALMEIDA. [Sem título]. 2021. 1 fotografia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/CEAydanodeAlmeida/photos/a.889743261049007/975930389096960/?type=1&theater>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 24-25.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, França, n. 83, p. 5-34, 1986.
- LAGARES, X. C. Linguística na berlinda: A polêmica normativa no Brasil. Rio de Janeiro: *Glottopol*, n. 32, p. 170-188 2019. Disponível em: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_07lagares.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.
- LUCCHESI, D. A diferenciação da Língua Portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Linguística Galega*, Bahia: UFBA, 2012, v. 4, p. 45-65. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elg/article/view/403>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- _____. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-41
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2020.

A oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do rio de janeiro: um estudo sobre o pré-vestibular social *gradua nóiz* na Cidade dd Deus

João Victor Lima Ferreira Dutra¹

Introdução

A escolha do tema de minha pesquisa de mestrado surgiu a partir da necessidade de analisar como se dá a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, é necessário comentar acerca do atual cenário de ensino de línguas estrangeiras nas instituições privadas e públicas do Brasil, que tem se tornado cada vez mais excludente e focado somente em uma lógica mercantilista que serve aos interesses neoliberais, muito defendidos pelos governos pós-golpe em nosso país.

A partir de uma análise documental de leis e medidas educacionais referentes aos últimos anos de nossa história, é possível perceber uma tendência cada vez maior de incentivo à língua inglesa em detrimento da língua espanhola e de outras línguas estrangeiras, uma vez que em 2016 a Lei nº 11.161, também chamada “Lei do Espanhol”, foi abolida. Tal medida teve como consequência a retirada da disciplina de Língua Espanhola em diversas instituições de ensino do país. A Lei nº 13.415/2017, que determina a execução da Reforma do Ensino Médio, foi assinada pelo então presidente Michel Temer e modificou as estruturas deste segmento educacional em todo o país.

¹ Mestrando da Linha de Pesquisa 3: História, Política e Contato Linguístico, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), sob orientação do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez.

No que se refere às línguas estrangeiras, esta medida tornou obrigatória apenas a Língua Inglesa.

É válido comentar algo: mesmo na presença de governos mais progressistas, que governavam o país no período pré-golpe, havia uma dicotomia entre leis que asseguravam o direito ao ensino de línguas estrangeiras e o que ocorria na prática em comunidades periféricas. Tal assimetria mostra-se nítida quando, a partir de minha experiência como professor de Espanhol no pré-vestibular comunitário *Gradua Nóiz*, localizado no bairro da Cidade de Deus, no município do Rio de Janeiro, recebi relatos de estudantes que afirmaram que nunca tiveram nenhum contato com línguas estrangeiras nas escolas públicas onde estudaram. Alguns declararam que tiveram apenas o ensino de inglês, mas nunca do espanhol, mesmo com a Lei do Espanhol, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005, estando em vigência.

A pesquisa possui como objetivo geral analisar de que modo se dá a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são: examinar a vivência no ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos estudantes do pré-vestibular social *Gradua Nóiz*; identificar os fatores responsáveis pela situação do ensino de língua estrangeira na Cidade de Deus; observar as representações que os estudantes possuem sobre línguas estrangeiras; refletir a respeito dos efeitos do Novo Ensino Médio no país; e analisar as consequências do estabelecimento do inglês como única língua estrangeira obrigatória nas redes públicas e privadas de ensino.

O trabalho em questão pretende analisar as políticas públicas e a legislação que norteiam o ensino de língua estrangeira em contrapartida com a realidade de uma comunidade periférica do Rio de Janeiro. Para esse fim, a metodologia escolhida consistirá em duas etapas: a primeira definida como um estudo documental das leis referentes ao ensino de língua estrangeira nas últimas 3 décadas; e a segunda estabelecida como entrevistas e debates com os estudantes e coordenadores do pré-vestibular social *Gradua Nóiz*, nas quais todo o processo será gravado e transcrito para que

seja possível compreender a profundidade da dicotomia existente entre o que está garantido por lei e o que acontece na realidade da periferia. Com relação ao pressuposto teórico, o trabalho utiliza como principal base a glotopolítica a partir da leitura de autores como Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin, Elvira Narvaja de Arnoux e Xoán Lagares. A partir da segunda etapa da metodologia, a pesquisa dialogará com a Linguística Aplicada ao basear-se nas ideias de autores como Luiz Paulo da Moita Lopes, Kanavillil Rajagopalan, Ana Lúcia Silva Souza, Adriana C. Lopes, Daniel N. Silva, Adriana Facina, Raphael Calazans e Janaína Tavares.

O pré-vestibular social *Gradua Nóz*

O *Projeto Nóz* é uma organização não governamental surgida em 2018 na região mais pobre da Cidade de Deus, o Brejo. A inspiração para o nome veio de uma canção denominada *Nóz* do rapper Emicida, lançada em 2013 no álbum *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. Desde a sua fundação, a ONG realiza seu trabalho sem nenhum vínculo político-partidário ou religioso, contando apenas com a ação dos voluntários e parceiros, o que demonstra a capacidade de uma comunidade periférica de buscar caminhos próprios para oferecer direitos básicos, que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Sala de aula do pré-vestibular social *Gradua Nóz*



Fonte: Acervo da página do *Gradua Nóz* no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/N%C3%93IZ-Projeto-Social-200939380531515/photos/pcb.945269529431826/945269496098496/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Inicialmente, o *Projeto Nóz* oferecia aulas de reforço escolar, cursos profissionalizantes e atendimento psicológico para a comunidade. Em março de 2021, a ONG inaugurou o pré-vestibular social *Gradua Nóz*, que permitiu que 20 jovens tivessem a oportunidade de se preparar para o Enem de maneira gratuita. Devido à pandemia de COVID-19, muitas aulas estão sendo realizadas de forma remota, enquanto os professores que se sentem confortáveis e moram relativamente perto optam pelas aulas presenciais. Com relação à estrutura, o *Gradua Nóz* conta com uma sala de aula comum, com mesa, cadeiras, quadro; além de uma televisão, através da qual são transmitidas as aulas *online* para os estudantes. Com a finalidade de contribuir ainda mais para o entendimento das disciplinas, os professores oferecem simulados de questões de vestibular e aulas de monitoria ao longo da semana, assim como também criaram um grupo no *WhatsApp* para que

estudantes e professores pudessem dar avisos, compartilhar conteúdos e organizar-se de maneira geral.

A ideia de trabalhar com os estudantes do pré-vestibular social surgiu com base na interação com cada um deles, a partir do momento em que o autor desta pesquisa pôde conhecer as vivências e metas individuais dos alunos. Durante as discussões realizadas ao longo das aulas, foi possível conceber uma ideia inicial de como se dá a oferta de língua estrangeira na região da Cidade de Deus, visto que nenhum dos alunos teve acesso ao ensino de língua espanhola. De acordo com os próprios estudantes, parte da turma não teve acesso a nenhuma língua estrangeira nas escolas públicas em que estudaram; enquanto outros tiveram o inglês, mas não conseguiram absorver de maneira satisfatória a língua e, mesmo tendo aulas de inglês do sexto ano (antiga quinta-série) até o terceiro ano do Ensino Médio, eles optaram pelo Espanhol no vestibular, em virtude da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, ponto que também será comentado ao longo da pesquisa.

Os relatos sobre a vida dos estudantes também influenciaram na escolha do tema do projeto, uma vez que, ao tomar conhecimento da rotina de cada um, foi possível refletir ainda mais sobre as condições de ensino em uma comunidade periférica e uma área nobre do país. Por exemplo, uma estudante precisa trabalhar de madrugada e assiste a todas as aulas no sábado sem dormir; outra aluna trabalha como doméstica e dorme na casa do patrão durante a semana, sem muito tempo para ler textos e se dedicar aos estudos; muitas possuem crianças pequenas em casa e jornadas de trabalho extremamente desgastantes. Essas condições não devem ser romantizadas (para utilizar um termo muito empregado nos dias atuais) e não podemos apenas nos encantar com a força de vontade de cada uma dessas pessoas: é preciso ponderar sobre os problemas gravíssimos de desigualdade e exploração social que pairam sobre a comunidade e que acabam por refletir na educação e no ensino de língua estrangeira, foco da pesquisa em questão.

É pertinente considerar que realizar uma pesquisa em uma área periférica (no caso deste trabalho, o bairro da Cidade de Deus) é uma maneira de compreender melhor o atual contexto sociopolítico e educacional a partir de visões de mundo distintas, que partem de um lugar no qual uma elite social, a mesma que arquitetou os projetos educacionais excludentes nos últimos anos, desejava silenciar. É válido destacar que:

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Baseado nas considerações do fragmento acima, o presente trabalho considera essencial expor as vozes da periferia com a qual o trabalho será realizado, principalmente se levarmos em conta o fato de que professores e estudantes sequer foram consultados nas reformas educacionais recentes (que envolvem diretamente o ensino de língua estrangeira). Com isso, é de extrema relevância considerar os pontos de vista de estudantes pobres e periféricos, visto que esses indivíduos serão os mais afetados por tais políticas.

Fundamentação teórica

Sob a perspectiva da glotopolítica, é necessário, antes de tudo, realizar uma contextualização do termo, o qual podemos afirmar que

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual —

glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (MARCELLESI, J.-B.; GUESPIN, L., 1986, p. 7).

Conforme mencionado na citação anterior, a glotopolítica caracteriza-se pelo foco na questão de como uma sociedade atua sobre determinadas ações linguísticas, sejam essas ações realizadas pelo Estado, sejam ocorridas dentro de outros contextos e grupos menores, como o escolar, familiar etc. Sendo assim, a glotopolítica não deve ser vista como sinônimo de políticas linguísticas, uma vez que uma política linguística é apenas uma parte dos estudos glotopolíticos. Toda ação linguística terá uma consequência glotopolítica, seja essa ação um grande decreto estatal, seja uma pequena correção de uma palavra fora da norma padrão realizada em ambiente familiar, por exemplo.

A aplicação de autores da glotopolítica no presente projeto não poderia começar de outra forma senão pela leitura do artigo-manifesto *Pour la Glottopolitique*, de 1986, escrito pelos linguistas franceses Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi. Apesar de não terem sido os inventores do termo, a obra citada serviu como base para moldar tudo que é conhecido atualmente como glotopolítica. Segundo os autores Guespin e Marcellesi (1986, p. 26), “Não podemos deixar de constatar um vínculo entre glotopolítica e conflito político.” A partir do fragmento apresentado, é possível compreender de que modo a presente pesquisa dialoga com a área da glotopolítica, uma vez que o turbulento cenário político brasileiro dos últimos anos – golpe democrático, reforma educacional excludente, ascensão da extrema direita fascista, entre outros - representa um campo fértil de ações e reações glotopolíticas a serem analisadas, a fim de que seja possível entender como tais fatores afetam a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do Rio de Janeiro, local que absorve diversos problemas oriundos desses conflitos políticos e se reorganiza para que seus habitantes possam ter acesso a direitos básicos que deveriam ser assegurados pelo Estado.

Como a presente pesquisa visa a tratar, em um primeiro momento, das leis e medidas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras no âmbito escolar, é necessário ter em mente o conceito de gestão linguística. De acordo com Jernudd e Nekvapil (2012 *apud* LAGARES, 2018):

O planejamento seria um tipo de gestão organizado no nível macrossocial, mas seu escopo alcançaria até mesmo o nível individual. A “gestão simples”, baseada no discurso individual, se referiria ao modo como os falantes organizam sua “competência linguística”, de acordo com certa noção de adequação sociolinguística, e modelam suas práticas de linguagem. A “gestão organizada”, por sua vez, teria a ver com outro tipo de intervenções, como as reformas na língua (na ortografia ou gramática, por exemplo) ou a introdução de determinadas línguas no sistema escolar (Jernudd e Nekvapil, 2012, p. 33 *apud* LAGARES, 2018, p. 27).

Sendo assim, segundo a citação anterior, a introdução de línguas na esfera escolar seria um exemplo de gestão linguística organizada. Da mesma forma, também podemos considerar a exclusão de uma língua nas escolas como um exemplo do mesmo conceito. Para ser mais específico, este trabalho atravessará questões como o projeto de exclusão da língua espanhola na área escolar e a manutenção somente da língua inglesa como obrigatória, pontos relevantes para a compreensão de como tais intervenções na educação podem afetar a oferta de língua estrangeira.

Tendo em mente que seja possível entender glotopolítica como a maneira pela qual a sociedade age sobre a linguagem e/ou responde a políticas linguísticas dos mais variados âmbitos – estatal, escolar, religioso, familiar, entre outros -, é válido frisar que a elaboração desta pesquisa (assim como será sua aplicação) é por si só um ato glotopolítico, assim como a criação de um pré-vestibular social como o *Gradua Nóiz*, em uma área onde o Estado tinha como projeto o inaccessos desses cidadãos ao ensino superior. No presente trabalho, o modo excludente como o Estado opera em uma comunidade de baixa renda, negando a oportunidade de seus moradores terem acesso ao ensino de língua estrangeira (e quando há esse ensino, é preciso destacar de que forma ele ocorre), não é

visto como um acidente ou um problema despolitizado, mas sim como uma política linguística.

Ao analisar a pesquisa com base na Linguística Aplicada, é válido estabelecer uma relação com a tese de doutorado de Ana Lúcia Silva Souza denominada *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*, que além de estar inserida na mesma corrente teórica, também trata de questões raciais e referentes à periferia, com textos escritos por jovens negros periféricos que foram transcritos e colocados no trabalho. Assim como os autores dos relatos presentes na tese de Ana Lúcia Silva Souza, todos os alunos do pré-vestibular social *Gradua Nôiz* moram na periferia, estudaram em escolas públicas e são negros. Neste caso, creio que seja impensável realizar um trabalho a respeito da oferta de língua estrangeira em uma região periférica do Rio de Janeiro sem comentar a questão racial, visto que é a população negra que mais sofre com o projeto de exclusão educacional orquestrado pelo sistema.

No que diz respeito à situação da população negra e periférica no âmbito educacional, é correto afirmar que:

Os três primeiros capítulos da tese permitem entrever que, nos letramentos de reexistência, os discursos e as práticas letradas dão visibilidade a um segmento socialmente invisibilizado - majoritariamente constituído por negros e negras, jovens, que moram nas regiões periféricas urbanas e passam pela escola pública. Impor suas identidades sociais em espaços que historicamente não legitimam sua cultura, tais como escola, faculdades, ou até mesmo o centro de São Paulo, já constitui uma contestação à homogeneização (SOUZA, 2009, p. 186).

Conforme explicitado no fragmento, há uma invisibilização da população negra e periférica na sociedade, na qual muitas vezes o sistema escolar ajuda a perpetuar tal exclusão ao deslegitimar sua cultura e identidade social. Partindo do mesmo pressuposto, a presente pesquisa irá seguir um caminho diferente da tese de Ana Lúcia Silva Souza: enquanto *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop* legitima os letramentos, vivências,

cultura e conhecimento de jovens da periferia; meu trabalho irá abordar de que maneira o ensino de língua estrangeira que os alunos do pré-vestibular *Gradua Nóiz* tiveram em instituições públicas de ensino da região fomentou a discrepância na formação escolar desses jovens periféricos em relação a camadas mais privilegiadas da sociedade.

Outra fonte de inspiração para esta pesquisa será o artigo *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*, escrito pelos autores Adriana C. Lopes, Daniel N. Silva, Adriana Facina, Raphael Calazans e Janaína Tavares e publicado em 2018 na Revista da ABPN. Da mesma forma que as seções 4 e 5 do artigo são compostas por narrativas escritas por Raphael Calazans e Janaína Tavares, dois jovens da periferia; determinadas seções de meu trabalho escrito serão transcrições de narrativas dos meus alunos do pré-vestibular *Gradua Nóiz*. A diferença consiste no fato de que, nesta pesquisa, serão transcrições referentes às experiências e vivências desses jovens com relação ao ensino de língua estrangeira que tiveram em escolas da Cidade de Deus, juntamente com os contatos extraescolares que os estudantes tiveram com o inglês e o espanhol, as representações culturais referentes a essas línguas, entre outros aspectos que levam em conta a visão que esses alunos possuem sobre essas línguas estrangeiras. As transcrições das falas de meus estudantes serão uma parte crucial de minha pesquisa, visto que “Trabalhar com narrativas é, então, situar-se politicamente, decidir, fazer escolhas entre performances narrativas possíveis.” (LOPES et. al., 2018, p. 683). Sendo assim, o trabalho de minha autoria adentrará no âmbito da Linguística aplicada pela forma que irá abordar o ensino de língua estrangeira nas escolas da Cidade de Deus e, assim como o artigo *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*, trabalhará com narrativas de jovens da periferia.

Análises iniciais

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia do trabalho é dividida em duas etapas: a primeira, realizada de forma *online* e que se define como um estudo documental das leis e medidas referentes às línguas estrangeiras nos últimos 30 anos no país; e a segunda, que será realizada de forma presencial, com entrevistas aos coordenadores e estudantes do pré-vestibular social *Gradua Nóiz*, gravações de áudios e levantamento de dados relevantes ao tema em questão.

Com relação à primeira etapa da pesquisa, a primeira lei a ser analisada foi a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, que determina que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, Art. 26).

Conforme explicitado pela citação acima, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira caracterizou-se como um direito garantido pelo Estado para os estudantes a partir da quinta série (atualmente denominada como 6º ano).

No que se refere ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) afirma que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 36). A partir da leitura desse último fragmento da LDB, é possível notar uma pequena nuance quando a Lei afirma que o ensino de uma segunda língua estrangeira dependerá das disponibilidades da instituição, o que coloca o ensino de duas ou mais línguas estrangeiras como dependente de situações socioeconômicas do país.

Outra lei analisada foi a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, também conhecida como “Lei do Espanhol”, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que decreta em seu Art. 1º que

“O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005, Art.1). No mesmo artigo, a lei também afirma em seu § 2º que “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.” (BRASIL, 2005, Art.1). Apesar de ter sido uma lei benéfica para o ensino de língua espanhola no Brasil, é possível observar a partir dos relatos dos estudantes do pré-vestibular com o qual trabalho que tal medida não obteve aproveitamento nas redes de ensino da comunidade onde estes jovens moram.

É impossível discorrer sobre leis referentes ao ensino de línguas sem mencionar a Lei nº 13.415 de 2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com relação ao ensino de língua estrangeira, o Art. 26 - § 5º da LDB, atualizado pela reforma, determina que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 2017, Art. 26). Além da alteração mencionada, a Reforma do Ensino Médio acrescentou um novo artigo 35-A, cujo § 4º declara:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 35-A).

Com base na análise das duas últimas propostas citadas anteriormente, é correto afirmar que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação realizada pela Reforma do Ensino Médio busca dificultar o acesso ao ensino de qualquer língua estrangeira que não seja o inglês. Ao impor a obrigatoriedade somente do inglês no ensino fundamental, a tendência é que os estudantes optem por uma língua estrangeira que já estejam familiarizados no momento de prestar o vestibular. Além disso, o parágrafo de Lei põe o Espanhol como submetido a fatores de disponibilidade de

oferta, locais e horários; dessa maneira, o ensino de língua espanhola vem sendo cada vez mais descartado pelas recentes medidas educacionais, o que representa um retrocesso em relação a um ensino diversificado de línguas estrangeiras.

A segunda etapa da pesquisa encontra-se em andamento, será presencial e consistirá em debates com a coordenação e os estudantes do pré-vestibular social *Gradua Nóiz*, nos quais além das discussões feitas em sala, a coordenadora e os alunos serão entrevistados, suas falas serão gravadas e será realizado um levantamento de dados relevantes ao tema em questão. Todo o procedimento será descrito minuciosamente e enviado para o Comitê de Ética da UFF para ser aprovado.

Resultados parciais

Com base nos resultados iniciais da presente pesquisa, é possível concluir que a oferta de língua estrangeira em uma área periférica do Rio de Janeiro ocorre de maneira insatisfatória para os estudantes cujas escolas oferecem o ensino de LE, visto que, a partir de uma pré-entrevista realizada com os alunos do *Gradua Nóiz*, aqueles que tiveram o ensino de Língua Inglesa durante anos optaram pela Língua Espanhola na prova do vestibular e afirmaram não ter assimilado de maneira razoável o conteúdo. Segundo o relato de um aluno, durante anos a matéria escolar não ia além do verbo *to be*.

Para aqueles que nunca tiveram aula de língua estrangeira em instituições de ensino, o fato de o ensino de LE ser um direito constitucional foi uma surpresa para todos, pois os estudantes achavam normal não possuir aulas de inglês e espanhol e consideravam “coisa de rico” aprender essas línguas nas escolas. Muitos estudantes abandonaram o pré-vestibular por motivos de incompatibilidade com horários de trabalho aos sábados (dia da semana em que é ofertado o curso), baixa autoestima e necessidade de priorizar somente o trabalho para sobreviver.

Diante desse cenário, é preciso ponderar sobre os problemas gravíssimos de desigualdade e exploração social que pairam sobre a comunidade e que acabam por refletir na educação e no ensino de língua estrangeira. Conforme relatos dos jovens que participaram da pesquisa, é correto afirmar que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas da Cidade de Deus nos últimos 30 anos sucedeu-se de maneira nula ou insatisfatória.

Por fim, nota-se que, caso o projeto de implementação de um currículo neoliberal nas escolas do país continue a seguir seu rumo através de leis e medidas educacionais cada vez mais excludentes e focadas somente no mercado de trabalho, a oferta de LE em comunidades periféricas será ainda mais escassa e, mesmo a periferia sendo visivelmente a região mais afetada por tais políticas, todos os estudantes do Brasil terão sua formação prejudicada por essa agenda antieducacional.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005*. Brasília, ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 11/12/2021.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*. Brasília, fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11/12/2021.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70. Acesso em: 11/12/2021.

_____. *Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021*. Brasil, jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 11/12/2021.

GUESPIN, L; MARCELLESI, J.B (1986). *Pour la Glottopolitique*, Langages, n. 83, 1986, p. 5-34.

- LAGARES, X.C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018, p. 27.
- LOPES, A et al. *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*. [S.l.] Revista da ABPN, 2018.
- MOITA LOPES, L. P da (2006) (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44.
- NÓIZ PROJETO SOCIAL. [sem título]. 2021. 1 fotografia. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.facebook.com/N%C3%93IZ-Projeto-Social-200939380531515/photos/pcb.945269529431826/945269496098496/>. Acesso em: 11/12/2021.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Adaptação de material jornalístico de língua inglesa para o letramento crítico

Patrícia Cabral Araújo¹

Letramento crítico e o ensino de Língua Inglesa

Entre o final da década de 70 e o início dos anos 80, começavam a surgir debates a respeito de formas de se desafiar métodos então dominantes (e tradicionais) na abordagem da leitura e da escrita em sala de aula, cujas visões eram ainda muito atreladas às noções de que o letramento se resumia a meros conjuntos de habilidades psicológicas ou cognitivas (LARSON; MARSH, 2005). Iniciava-se, assim, como explicam as autoras, um processo em que abordagens mais estritamente ligadas à leitura e à escrita eram cada vez mais relacionadas às práticas sociais, bem como a determinados grupos sociais. Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984) se figuravam entre os principais proponentes de tais ideias, contribuindo para o que depois viria a se tornar mais amplamente conhecido na pedagogia como *New Literacy Studies*, ou Estudos de Novos Letramentos, algo visto como uma abordagem mais socialmente complexa e crítica do letramento quando comparado a modelos anteriores (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009). Anteriormente, o letramento era tratado de forma muito mais linear, com o objetivo de assegurar a aquisição de novas habilidades por meio da prática individual e repetida, guiando-se por conceitos de estágios cognitivos e etários do desenvolvimento dos alunos, pois os alunos desenvolver-se-iam “de forma

¹ Aluna de mestrado em Estudos da Linguagem, orientada pelo Prof. Dr. Joel Austin Windle da Universidade Federal Fluminense (UFF), pertencente à linha 3 - História, Política e Contato linguístico.

semelhante”, adquirindo “habilidades específicas em sequência” (LARSON; MARSH, 2005, p.4).

Não é difícil imaginar, como apontam Larson e Marsh (2005), que distorções não tardariam a aparecer e que indivíduos que não se mostrassem exatamente aptos a adquirir tais habilidades, seguindo o mesmo ritmo e forma, logo seriam considerados inadequados e até mesmo, por consequência, enquadrados em algum modelo de déficit de aprendizado ou intelecto. Portanto, através do prisma dos que advogam as teorias dos novos letramentos, de acordo com Gee (2008), as abordagens que contemplassem os aspectos socioculturais e as práticas situadas, em um conjunto plural, passaram a gradualmente sobrepor àquelas que enfatizavam o letramento (tradicional) como habilidade cognitiva e individual. Porém, o mundo já mudava rápido demais nas décadas de 80 e 90, e a revolução tecnológica promoveria mais um salto adaptativo na forma de se entender e relacionar a pedagogia a este novo cenário. Antes o letramento era considerado uma estrutura mais rígida e formal e que – mesmo em um novo momento, com os então recentes estudos oriundos dos novos letramentos – não seria suficiente para lidar com o que estava por vir, afinal, chamava a atenção dos educadores o fato de que os “modos comunicativos estavam se proliferando e se modificando devido aos avanços da tecnologia” (LARSON; MARSH, 2005, p. 3).

A resposta para um mundo e uma sociedade em vertiginosa transformação seria a proposta de se trabalhar com o que se chamou de multiletramento. Sendo assim, para que haja uma compreensão mais acurada a respeito do conceito de multiletramento, e seus devidos desdobramentos, faz-se necessário recorrer às origens de suas proposições, mais precisamente quando o termo foi cunhado pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres), notório conjunto composto por dez acadêmicos de diferentes nacionalidades que, ao se reunirem em setembro de 1994, na cidade de New London, no estado de New Hampshire, Estados Unidos, começaram a definir as bases para uma nova abordagem da pedagogia de letramento. Uma série de diferentes assuntos, frutos de suas pesquisas individuais, foram

trazidos e somados. Dentre os estudos, podemos citar: o ensino ao aprendizado multilíngue, as características típicas da linguagem de sala de aula, diversidades linguísticas, abordagens de letramento, novas tecnologias e suas representações, análise crítica do discurso, a relação entre mudanças comunicativas e socioculturais, sociossemiótica, multimodalidade, psicolinguística, sociolinguística, linguística aplicada, etc. (NEW LONDON GROUP, 1996).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), a intenção era minorar os problemas que surgiam da até então utilizada pedagogia de letramento, especialmente as questões que não se mostravam eficientes quando colocadas sob a lente específica das necessidades dos alunos. De acordo com os autores, com o advento da globalização, novas formas de expressão e representação passaram a emergir em profusão, o que representou mudanças significativas em sociedades demasiadamente influenciadas pela revolução oriunda da diversificação dos meios de comunicação, do uso crescente da Internet e das aplicações multimídia. Como resultado destes fenômenos, o intercâmbio cultural e linguístico obteve crescimento exponencial, e a forma pela qual as pessoas se comunicavam passou por mudanças; a influência e uso de novas tecnologias e a ampliação do uso do inglês em culturas diversas ajudaram a evidenciar, portanto, a necessidade de uma pedagogia que abarcasse tais questões prementes. Ainda acrescentam que

Com essas novas práticas de comunicação (iPods, wikis, etc.), novos letramentos surgiram. Eles estão incorporados em novas práticas sociais – formas de trabalhar em novas ou transformadas formas de emprego, novas formas de participar como cidadão em espaços públicos e talvez até novas formas de identidade e personalidade (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 167).

Surgem, portanto, duas premissas principais a respeito de como os multiletramentos são usados. A primeira, com o fato de que as distâncias de um mundo vasto se tornam menores e com culturas diferentes – antes com pouco contato – aproximam-se cada dia mais, em um fluxo sem possibilidade de retorno. Por suas características como língua franca, o inglês é ainda mais usado

como forma de permitir a comunicação entre essas culturas, e evidencia-se a proliferação de diferentes *Englishes*. A segunda premissa compõe a ideia de que os multiletramentos se ligam às novas formas de comunicação, com a notável sobreposição de estímulos trazida pelos avanços tecnológicos e pelas implementações de multimídia, algo que modifica e amplia a maneira pela qual as pessoas interagem.

Rojo e Moura (2012) expõem que a pedagogia de multiletramentos reconhece o papel fundamental das interações colaborativas entre os indivíduos e suas diferentes origens e habilidades no processo de produção do conhecimento, tanto no contexto sociocultural, quanto no material. Desta forma, a instituição, ao envergar tais práticas, tem por predileção ações que visem tornar o aluno um analista mais crítico, um mais hábil criador de sentidos e alguém que lida melhor com as diferenças das quais terá contato em sua vida em sociedade.

É importante ressaltar que Windle (2021) critica uma certa estagnação teórica da pedagogia de multiletramentos quanto ao social. O autor reflete e questiona a noção de design – metáfora principal da pedagogia de multiletramentos –, pois ela “faz um trabalho muito amplo, representando tanto a organização e os processos sociais, como as estruturas e as funções linguísticas, as estratégias didáticas, e a produção de textos na sala de aula”. Assim, é possível questionar a legitimidade global da metáfora de design, se ela consegue representar todas as diversas manifestações existentes nas diversas sociedades e ambientes escolares, e se, dessa forma, ela atinge a necessária acessibilidade para dar suporte à prática docente.

Rojo (2013) explica que práticas pedagógicas que se apoiem no conceito de multiletramento se mostram mais significativas, pois resultam em novos tipos de letramentos, estes de característica multimodal. Manifestam-se por meio do maior envolvimento dos indivíduos no processo de desenvolvimento da cidadania e da formação social de cada um, de um ensino-aprendizagem potencializado pelo uso adequado das novas ferramentas de

comunicação e pela garantia da chegada desses recursos em todos os ambientes, incluindo o escolar. Para a autora, que diferencia os letramentos (múltiplos) do multiletramento, é fundamental ressaltar que

[...] diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2013, p. 13)

O profissional que se pauta no multiletramento é constantemente guiado a processos reflexivos antes, durante e depois de suas ações. Ainda, segundo Freire (1996, p.14), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Tais preocupações são perfeitamente compreensíveis, sobretudo quando percebemos o número de desafios impostos aos docentes. Dentre eles, como expõe Canagarajah (2014), reside o fato de que o mesmo fenômeno da globalização trouxe uma severa mudança em como o inglês vem sendo encarado como idioma internacional, em que o tratamento dado às variantes oriundas dos falantes nativos divide cada vez mais espaço com formas (e normas) mais localizadas e pós-coloniais do idioma, fruto das interações de falantes de diferentes partes do globo.

Como temos visto, tais práticas pedagógicas auxiliam sobremaneira o professor na difícil (porém honrosa) tarefa de promover a conexão do aluno com os saberes necessários à sua vida escolar/acadêmica e com o mundo onde está inserido, ou seja, a harmonização desses conhecimentos acadêmicos com o contexto social. Monte Mor (2014, p. 244) crê, aliás, que tais propostas envolvem saber desconstruir e reconstruir estruturas de conhecimento que sejam consideradas como dominantes e/ou estabelecidas, para que possamos compreender os cenários

minoritários e locais, entendendo suas necessidades e que estas podem ser, inclusive, transitórias “considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições”.

Adaptação de material de língua inglesa para o letramento crítico

Ao abordar material de língua inglesa, é muito comum pensar apenas no livro didático, visto que é um material importante no ambiente escolar. Porém, é fundamental a compreensão de que o material didático pode ser definido como algo muito mais extenso e inclusivo do que se entende por muitos docentes e alunos.

Esse tema tem sido abordado por alguns estudiosos, e uma das concepções que predominam sobre o material didático é que ele se constitui de qualquer recurso utilizado com o objetivo de facilitar a aprendizagem (TOMLINSON, 2004; SALAS, 2004). É importante citar também a definição de Vilaça (2011, p. 1020), pois de acordo com o autor

em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos.

Assim, é possível concluir que material didático não deve ser entendido de uma forma simplista, é preciso ser visto como um conjunto de recursos, por exemplo: como jornais, revistas, *sites*, plataformas digitais, vídeos, músicas, poemas, etc. Principalmente quando o mundo enfrenta a pandemia causada pelo vírus COVID-19, as aulas precisaram aderir ao modelo virtual e, em alguns casos, híbrido. Ou seja, o material didático precisa de uma perspectiva ainda mais abrangente e inclusiva para atender a todas as demandas recentes.

Segundo Garrido (2000), a prática do professor se constitui em possibilitar um ensino mais ativo, criativo e experimental. Em outras palavras, a autora afirma que, quando o professor possui um olhar mais investigativo, ele se torna apto a apresentar novos contextos, produzir e modernizar suas técnicas. Quanto à utilização do livro didático, é vital que seja realizada uma avaliação ponderada com o objetivo de discernir o quanto a proposta do material se relaciona com os objetivos de ensino previsto. Nesse contexto, é fundamental contar com a experiência, com o conhecimento teórico-metodológico e com a singularidade de cada professor para realizar uma adaptação do material utilizado em cada situação a uma realidade mais próxima do aluno, adicionando e adaptando textos e atividades, ou, se necessário, retirando alguns trechos ou refazendo algumas tarefas.

De acordo com Tomlinson (2012), quando se faz uma revisão da literatura relativa à utilização e adaptação de material didático, o professor garante uma maior coerência no processo de ensino:

[...] bons professores estão frequentemente adaptando os materiais que utilizam ao contexto no qual os utilizam com o intuito de alcançar a correspondência ideal entre materiais, metodologia, alunos, objetivos, a língua alvo e a característica e o estilo de ensino do professor. (TOMLINSON, 2012, p. 151, tradução nossa)².

Logo, pode-se entender que o material didático em toda sua extensão deve ser utilizado por professores da forma que eles se encarregam de como usá-lo, propiciando uma aprendizagem mais significativa, próxima da realidade de seus alunos e que os auxiliem em uma formação mais voltada ao letramento crítico e, consequentemente, à cidadania.

É possível que alunos e professores sugiram textos e atividades de um livro, de uma revista, de uma plataforma e de

² ...good teachers are always adapting the materials they are using to the context in which they are using them in order to achieve the optimal congruence between materials, methodology, learners, objectives, the target language and the teacher's personality and teaching style (TOMLINSON, 2012, p. 151).

muitas outras origens. Eles devem ser respeitados e analisados de forma a considerar o conhecimento prévio desses estudantes e de forma que esses alunos possam concordar ou questionar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Língua Estrangeiras são um dos principais recursos capazes de possibilitar ao estudante uma maior aproximação com diversas culturas e, através disso, uma maior participação nesse mundo globalizado. Assim, é possível compreender que um ensino que privilegie somente o desenvolvimento de competências referentes às noções linguísticas não é suficiente para oferecer ao aluno chances de contatos com culturas diferentes e práticas que façam com que o aluno se sinta parte integrante do mundo globalizado. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em relação aos objetivos do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica, declaram que:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses [...] (BRASIL, 2006, p. 90).

Ao declarar que o professor deve pôr no centro os aprendizes e a sua formação, as OCEM sugerem que, na Educação Básica, o ensino de língua estrangeira necessita ir além do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) na língua alvo, possibilitando o desenvolvimento completo do aluno como um cidadão “letrado”, ativo, consciente e crítico. Quanto aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, tem-se a seguinte afirmação:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida (BRASIL, 1998, p. 38).

Analizando os objetivos apresentados acima, é possível concluir que o professor de língua inglesa precisa elaborar, fazer escolhas e adaptar materiais didáticos com o objetivo de oferecer aos alunos essas diferentes experiências. Logo, é necessário percorrer em textos e atividades questões referentes ao desenvolvimento do senso crítico e à multiplicidade de conhecimentos e de visões de mundo em sala de aula. É importante também abordar que grande parte dos manuais produzidos para o professor não considera os conhecimentos oriundos das experiências dos próprios educadores, conseqüentemente, isso acarreta numa distância grande entre conhecimentos teóricos e práticos. Por essa razão, é de extrema importância que o professor adapte esse material, produza atividades diversas e opte por diferentes textos e contextos, que preencham as lacunas existentes no material didático, pois a função do livro didático não se constitui em antepor à liberdade do docente e desconsiderar seus saberes.

O texto jornalístico nas aulas de língua inglesa e o letramento crítico

O debate sobre a autenticidade no ensino de línguas despontou no começo da década de 1970, a partir do nascimento da abordagem comunicativa. Ele se originou de críticas à superficialidade dos textos e interações encontrados nas metodologias preliminares, principalmente no método audiolingual (SILVA, p. 2). Quanto à autenticidade, Faistauer (2005) afirma que:

Autenticidade no ensino é promovida pelo uso de materiais autênticos, os quais propiciam a possibilidade de criar situações autênticas na sala de aula, por exemplo, no trabalho com as novas mídias (FAISTAUER, 2005, p. 13 *apud* SILVA, 2017, p. 2).

Neste trabalho, utilizaremos o texto jornalístico. É preciso destacar a importância de aprender sobre o mundo e a sociedade utilizando a mídia, ler o que está implícito, compreender os diversos sentidos presente nos conteúdos das narrativas jornalísticas para que seja alcançada uma leitura crítica e uma formação cidadã para os estudantes tanto na sua primeira língua como na língua inglesa. Através da leitura de textos jornalísticos, é possível perceber como a linguagem é essencialmente ideológica. O uso de textos jornalísticos aborda assuntos fundamentais para a formação cidadã, discussões como a responsabilidade social da imprensa e do profissional da imprensa. As percepções sobre as relações de poder existentes na elaboração desses textos tornam o aluno apto a questionar e compreender melhor o que se passa à sua volta. Assim, é urgente e essencial que professores e alunos trabalhem com esse tipo de material em suas mais diversas formas e origens para trazer conteúdos mais autênticos e relacionados ao cotidiano dos alunos e os problemas que enfrentam.

Toda linguagem é ideológica porque, ao refletir a realidade, ela necessariamente a refrata. Há sempre, queira-se ou não, uma transfiguração, uma obliquidade da linguagem em relação àquilo a que ela se refere. Por sua própria natureza, de mediadora entre nós e o mundo, a linguagem apresenta sempre, inelutavelmente, um descompasso em relação à realidade. Ela não é, nem pode ser a realidade. A essa diferença substantiva entre a linguagem e o real acrescentam-se as diferenças adjetivas, quer dizer, as variações próprias às posições históricas e sociais dos agentes que a produzem e consomem (SANTAELLA, 1996, p. 330-331).

Nesse mesmo contexto, Ricardo Almeida (2016, p. 27-29) afirma que a utilização de textos midiáticos, como os oriundos da TV, rádios, jornais, redes sociais, revistas e outras mídias que fazem parte de grande parte da população, são importantes “para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos nas escolas públicas

brasileiras”. Ainda acrescenta que “julgamos importante que os alunos sejam encorajados a perceber as fontes, as representações de mundo nos textos e os interesses aos quais essas representações podem atender.” (ALMEIDA, 2016, p. 25-27). O autor acredita que as mídias são uma grande área de batalhas ideológicas e intertextualidades, assim estabelecendo novas maneiras de ler que precisam ser trabalhadas no ambiente escolar. Para tal, o domínio da linguagem como mecanismo discursivo é de extrema importância, quanto a isso, Zanchetta Jr. (2005, p. 1508) adverte:

(...) para levar o aluno à reflexão histórica e superar o caráter introdutório e isolado predominante no trabalho com a imprensa e outros MC³, talvez se devam enfatizar os conteúdos, mas principalmente as características dos gêneros e das práticas jornalísticas, além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. Mais do que sensibilizar pela surpresa, pela urgência de solução para os problemas sociais e ambientais, pela abordagem do comportamento juvenil, estimular o aluno a perceber-se como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdo ou cliente dos MC contribui para que ele possa se situar como indivíduo e como parte de uma coletividade.

Nesse sentido, a preparação do professor deve abranger uma leitura mais profunda, que compreenda a função dos mais diversos veículos jornalísticos e o poder que eles exercem socialmente. Assim, ele poderá oferecer aos alunos atividades e propostas com uma maior variedade de leituras críticas da mídia e, como resultado disso, possibilitar que os alunos se reflitam e posicionem-se sobre os diferentes e importantes assuntos presentes em seu cotidiano.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras –

³ MC = Meios de comunicação.

UFMG, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Orgs.). *The future of literacy studies*. London: Palgrave, 2009.

CANAGARAJAH, A. S. *Search of a new paradigm for teaching English as an international language*. TESOL Journal, 5.4, 767-785, Dez 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. Routledge: London, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, E. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. 2000. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. 3ª ed. London: Routledge, 2008.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.

MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, v. 21, n. 29, p. 234-53, Cuiabá, 2014.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

- _____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SILVA, M. K. A. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum* [online], v. 20, n. 31, p. 1-2, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/1982-883720311>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. In.: TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 2004, p. viii – xiv.
- VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf> Acesso em 15 set. 2013.
- WINDLE J. *Recontextualising race, politics and inequality in transnational knowledge circulation: Biographical resignifications*. *Research in Comparative and International Education*. 2020;15(3):291-304. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1745499920946202>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.
- ZANCHETTA Jr., J. Desafios para a Abordagem da Imprensa na Escola. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 26, p. 1497-1510, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400021>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

O oposto da solidão: compreendendo os letramentos em espaços híbridos por meio da narrativa auto etnográfica crítica

Rodrigo Costa dos Santos¹

Introdução

O sentimento que tive boa parte da minha vida foi o de solidão. Foi em solidão que, ironicamente, fiz tudo o que podia para me encaixar. Meus gostos e aptidões, como eu sentia, não eram compatíveis com as sensibilidades daqueles à minha volta. Essa autopercepção está ligada principalmente à minha formação psicossocial. Não obstante, foi na minha jornada com os videogames que consegui superar (ou, ao menos tolerar) vários dos meus problemas. Além de arranjar algumas soluções.

Com o controle nas mãos e o olhar transfixado sobre a tela, jogar videogame é uma experiência de co-construção e co-transformação. Tal experiência é um diálogo entre sujeito e objeto: o jogo dá à informação ao sujeito que, por sua vez, tem que reagir de acordo, por meio do olhar atento aos elementos do mundo simulado e do apertar dos botões. O jogo, no que lhe concerne, responde de acordo, reiniciando o *loop*. É como uma conversa entre eu, sujeito psicossocial projetado em uma identidade temporária criada para interagir em um espaço simulado, e o jogo digital, objeto criado para construir essa experiência ao responder a minha *performance* no espaço virtual de jogo (SWINK, 2009). É para manter esse *loop* de descoberta e desafio constante que jogo e estudo videogames.

Meu interesse em estudar videogames vem desde o final da minha graduação. Eu jogava videogames em meu tempo livre e

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem orientado por Joel Windle, Universidade Federal Fluminense. Email: rodrigo_costa@id.uff.br. Site: www.rodrigocosta.pro.br

tinha várias ideias de projetos que envolviam jogos com literatura e com texto. Todavia, trazer o videogame para a sala de aula parecia um sonho distante (como disse, tinha essa intenção no meu mestrado, mas não aconteceu). Foi apenas no doutorado, com um orientador disposto a encarar o desafio, que pude pensar em um projeto que trouxesse os videogames para o campo da Linguística Aplicada.

O trabalho que se desenvolve nessas linhas é o resultado parcial de minha pesquisa de doutorado em andamento, em que estudo as práticas de letramento gaming² e sua relação com as identidades transperiféricas. Por meio de uma abordagem etnográfica mista, estudo como as identidades de jogadores de videogame se relacionam com os múltiplos territórios nas quais tais identidades são performadas. A discussão feita no presente artigo, baseada na diversidade do acesso às velhas e novas tecnologias, é resultado de parte do componente autoetnográfico (BOYLORN; ORBE, 2014) da pesquisa. Aqui reflito, com base em uma concepção discursiva e crítica de linguagem (BLOMMAERT, 2005), sobre minhas experiências de vida e como as práticas sociais de letramento gaming contribuíram para a construção de minha(s) identidade(s).

Com os resultados iniciais da pesquisa, espero contribuir aos estudos do campo da Linguística Aplicada em diálogo com os estudos de games. Uma perspectiva crítica para pensar a relação entre território e identidade ajuda a gerar conhecimentos sobre o modo como a desigualdade social afeta a vida de pessoas como eu e outros que cresceram em contato com novas tecnologias. O videogame, como uma mídia ainda pouco estudada por esta perspectiva, pode ser entendida por sua capacidade de criar espaços de possibilidade enquanto mídia de comunicação e nova forma de prática social de letramento.

² Gaming é aqui entendido como um domínio da atividade, o ato de jogar videogames, em sua dimensão discursiva crítica.

É o caldeirão...

Eu sou nascido e criado no bairro do Salgueiro – que não deve ser confundido com o Morro do Salgueiro – em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Lá era o caldeirão, como diz a famosa letra de Funk, ritmo musical que embala os fins de semana nos bailes do Salgueiro. Bailes que se realizavam paralelamente ao tráfico de drogas e à máfia que, das kombis até a garrafa d'água, cobravam “taxas de proteção” dos comerciantes locais. Não que eu seja das pessoas mais entendidas da vida criminosa no Salgueiro uma vez que minha mãe, Dona Gina, fazia tudo que podia para que o crime não fosse uma opção para mim ou para meus três irmãos.

Moramos na Rua Joana Angélica, não muito longe da creche do bairro e da maior padaria da região, o Tavares. À rua faltava o asfalto que pavimentava a rua transversal e dava nas instalações que citei. Sabe-se lá se caía água ou não (certas realidades do mundo adulto da época são meio turvas para mim até hoje). A luz era com gato (instalação clandestina) e hospital não era um privilégio do qual gozávamos (Diz o autor, com sarcasmo escapando pelo canto da boca, feito bolo roubado da geladeira). Saltar sobre as poças d'água e brincar de pique com os primos e vizinhos não era experiência incomum, embora desde muito cedo eu desse sinais do que viria a ser conhecido como “nerdice”, o que limitaria minha predisposição à atividade física drasticamente. Minha mãe sempre saía para trabalhar e me deixava tomando conta de meu irmão, com sua própria história de resiliência (Já não bastasse o que transbordava do Caldeirão...).

Tudo isso embalado à sinfonia dos tiroteios na rua quase toda a madrugada e às “incursões” policiais que se tornaram mais constantes e caóticas com os anos (até pouco antes de eu me mudar da casa dos meus pais - ponto que vou abordar mais adiante - a polícia entrava no bairro em dias não previstos durante a madrugada, para poupar o pessoal que saía de casa para trabalhar, entre meia-noite e cinco da manhã). A violência era uma constante, mas, por sorte minha, nunca fui testemunha ocular das “desovas”

de corpos, das execuções que ocorriam tanto pelas mãos de bandidos, quanto traficantes, nem do eventual linchamento (análogo mesmo) que ocorria quando alguém cometia um crime na favela e alguém “subia para boca” para reclamar. O tráfico, além de tudo, era juiz, júri e executor.

Esta parte de minha narrativa sugere uma questão premente na política brasileira: acesso. Os espaços periféricos – como a favela – são tratados como um espaço de exceção (MBEMBE, 2016), onde direitos garantidos pelo Estado não são válidos ou estendidos do centro. A favela do Salgueiro se caracteriza por um espaço onde a esfera pública não investe ou se responsabiliza pelos direitos dos brasileiros e brasileiras que lá vivem. Esse “vácuo de poder” é então preenchido pelo tráfico, que estabelece um poder paralelo e cria um círculo vicioso no discurso do Estado, que não se responsabiliza, já que o espaço da favela não permite que ele aja de forma a garantir os direitos dos moradores. Esse discurso perpetua atos de violência justificada pelo Estado, além de sua autonomia sobre a morte, sobre quem não merece viver.

Vislumbres destas disputas podem ser vistos, quando se pensa a cultura digital (ou a cultura da internet) e a gama de práticas de letramento que ocorrem no ciberespaço e nos jogos digitais. Seu acesso, ainda assim, é tão limitado quanto outras formas de arte e comunicação. Isso pode ser visto a partir de minha história pessoal com a mídia.

Primeiros Contatos

Meu primeiro videogame foi um Mega Drive, da Sega. Eu e meu irmão juntamos o dinheiro da merenda, por não lembro quanto tempo, para comprá-lo. Lembro que, em um dia, levamos o cofrinho com a minha mãe até a loja e despejamos todas aquelas moedas no balcão para o vendedor contar. Ato impensável atualmente, com cartões de débito tão facilmente acessíveis a (quase) todos, o console vinha com um cartucho contendo seis jogos – o six pack (é engraçado que até hoje pronuncio esse nome

“seis péqui”; nostalgia realizada na performance linguística, talvez): *Sonic The Hedgehog*, *Super Hang-On*, *The Revenge of Shinobi*, *Golden Axe*, *Streets of Rage*, e *Columns*. Cada um destes jogos me marcou de uma maneira diferente e me ensinou alguma lição sobre leitura que só teria como nomear anos depois.

A maior parte dos games que jogava na época do Mega Drive – na década de 1990 – eram alugados em locadoras. Era um espaço comum para eu ir, levado pela minha mãe todo o sábado de manhã (quando se alugava uma fita no sábado, só tinha que devolver na segunda), uma vez que cartuchos eram muito caros na época e o único jeito de ter acesso a jogos diferentes daqueles que vieram com o Mega Drive era alugar cartuchos. Esse tipo de experiência era, para mim, uma forma de socialização das mais importantes, haja vista que cresci com o que hoje consigo chamar de ansiedade social (já que na época era o que eu chamava de “ser tímido”), e não tinha muitas outras coisas que me interessassem (com exceção do basquete, embora em vários momentos também fosse um incitador de ansiedade).

A escola na época de minha infância e adolescência era paradoxal: eu gostava e odiava (pelo menos, é como eu posso colocar de forma sucinta). Na verdade, eu não via alternativa: ir para escola era a única coisa que minha mãe exigia que eu fizesse, o resto era sugerido: “faz se você quiser” (como toda mãe, eu acredito, faz com seus filhos: livre e espontânea pressão). De qualquer maneira, eu gostava e não gostava da escola.

Se tivesse que explicar melhor (e acho que tenho), diria que eu gosto da escola enquanto ideia: estudar e aprender são coisas que gosto desde quando consigo me lembrar, nenhuma matéria era necessariamente maçante, pois embora não tivesse muita aptidão para as ciências matemáticas (eu sou um clichê?), eu tinha professores que me ajudavam a aprender. Já para as matérias que tinha facilidade (diga-se, línguas e educação artística), eu tinha incentivo constante para fazer faculdade. O problema vinha, é claro, com os colegas de classe (sempre as pessoas) com as quais

convivia no ambiente escolar (na verdade, os problemas eram iguais para mim e para eles, mas eu chego lá).

O convívio escolar era bastante complicado quando você é uma pessoa com ansiedade (que não sabe o que é isso e nem da onde veio), e sua solução para evitar a ansiedade é puramente, evitar: evitar sair, evitar socializar, evitar conversar. Foi um momento de muita frustração (como com qualquer adolescente), em que meus dias eram marcados por ciclos diários de sofrimento mental: ir dormir com ansiedade imaginando o que teria que passar na escola e ficar com insônia, só conseguindo dormir depois que chegava a casa da escola no dia seguinte, para então jogar videogame e não ter que pensar nessas emoções que não sabia controlar, para então passar pelo ciclo de novo. Era trocar o *loop* da ansiedade pelo dos games.

Por vezes, me perguntei “para quê viver assim?”. E por anos, depois do que passei na escola, eu achei que videogames fossem a resposta. A única coisa que tinha valor intrínseco para mim era o exercício diário de sentar e jogar meus jogos favoritos até a exaustão. Não me leve a mal, minha família e amigos foram grandes motivadores da minha vontade de viver, mas eu mesmo não era. Demoraria anos para eu perceber o valor que tenho, o valor que posso agregar. E muito embora ideação suicida não fosse o caso - acredito que, se alguém consegue *rationalize away* o suicídio, não é ideação suicida - eu também não tinha motivação nenhuma para viver. Apatia era a palavra da vez. Uma forma lenta de se matar, o não viver. Me lembrou uma música de uma das bandas que mais gostava na época, Scott Stapp: Eu não posso deixar essa vida passar por mim / Em um piscar de olhos ela acaba / Eu não posso deixar meus amanhãs decidirem / O que eu sou nesta vida / É como cometer um suicídio lento (Tradução minha)³

Aqui verificamos outra forma de enxergar a questão do acesso: a partir da solidão exacerbada por problemas psicológicos.

³ I can't let this life pass me by/In a blink of an eye it ends/I can't let my tomorrows decide/What I am in this life/It's like committing slow suicide.

Problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, podem não ter a consciência dos problemas que estão passando, haja vista a falta de acesso à informação sobre problemas deste tipo. Pessoas passando por problemas como os meus podem não ter acesso aos cuidados necessários devido aos preços exorbitantes.

O acesso à saúde mental, tão importante quanto à saúde do corpo, é limitada a alguns poucos que podem arcar com seus custos. No Salgueiro, as coisas não eram diferentes: o acesso a médicos era precário (quando não inexistente), o que criou toda uma tradição e proliferação de remédios caseiros (Digamos que quando era criança, era bem mais comum tomar um chá de boldo do que um Estomazil). Se não pudesse pagar por um plano de saúde, tinha que ficar na fila do posto de saúde para poder ser atendido por meio de uma senha. Psicólogo não era um dos profissionais mais acessíveis na periferia. No lugar, tínhamos as mesmas narrativas que víamos com a saúde física. A diferença é que não tinha chá para tratar esse sentimento de vazio existencial e de confusão que vinha com a ansiedade com chá (nada de chá de propósito de vida, infelizmente). Seria por meio de diversas crises nas quais passamos que estas vulnerabilidades sociais seriam expostas.

O momento atual – 2021 – ainda marcado pelos efeitos da crise sanitária causados pela pandemia de Coronavírus (Sars-Cov-2), só serve a ressaltar a desigualdade de acesso que aflige pessoas financeiramente vulneráveis. Somente através de um novo senso-comum, como sugere Santos (2020), que podemos pensar uma forma de estabelecer uma comunidade planetária preocupada com o futuro de todos. A partir de políticas que responsabilizem o Estado pelos grupos mais vulneráveis, será possível alguma mudança social que garanta o acesso equitativo à educação e aos letramentos necessários para a participação cidadã (GEE, 2003). Para Windle *et al* (2020), isso pode ser alcançado a partir de uma perspectiva transperiférica para a pesquisa socialmente engajada. Seu trabalho trata do tema das agendas de pesquisa social, problematizando a divisão norte-sul que existe no discurso

acadêmico e propondo um novo paradigma e lócus de pesquisa: a transperiferia.

A transperiferia é definida a partir de seu *status* como entremeio do centro e da periferia para crítica ao colonialismo, uma perspectiva que movimenta e articula vozes periféricas a partir de uma percepção da periferia como parte de um sistema capitalista de exploração. Assim, para criticar e superar os sistemas de racialização, que contribuem para a perpetuação de trocas desiguais, o trabalho de Windle *et al* (2020) apresenta alguns exemplos práticos de como a pesquisa pode ser movida nesta direção, fazendo uso dos letramentos. Com videogames, era possível aprender sobre manifestações culturais para além do universo dos games, mas conectada aos discursos destas mídias. Desta maneira, é possível pensar o potencial dos games como letramento, que vai para além do universo autoabsorvido e alienado estereotipicamente associado ao gamer.

Na minha infância no Salgueiro, as coisas eram difíceis, psicológica e economicamente falando, mas tive amigos com interesses em comum com os quais pude evitar a total perda da vontade de viver. Eles me ajudaram (como os ajudei) a passar por muita coisa. Nós trocávamos dicas de jogos, emprestavamos cartuchos um para os outros, e meus amigos às vezes passavam lá em casa para nós jogarmos. Essas práticas de trocas de ideias e de *couch coop*⁴ foram algumas das oportunidades que eu me dava para me conectar com as pessoas. São chances de criar e manter conexões humanas genuínas que eu não vou esquecer. Além disso, videogames me ajudaram a desenvolver habilidades que expandiriam meu espaço de possibilidades para além do que a periferia pode oferecer, equipando-me com formas de ver o mundo que não me foram oferecidas pela vida na periferia.

O contato com jogos me ajudou a ter acesso a uma outra experiência da qual somos privados na periferia: comunicação

⁴ jogos cooperativos projetados para serem jogados por vários jogadores na mesma tela

intercultural. O contato com as culturas que criaram e ajudaram a consolidar o lugar dos videogames enquanto indústria e mídia de comunicação, Estados Unidos e Japão, fizeram-me enxergar a possibilidade de aprender sobre realidades além das fronteiras da favela.

Videogames proporcionaram as vias de afiliação e conexão humanas privadas de mim por minhas circunstâncias. Eles contribuíram para minha identidade como falante de língua inglesa e, futuramente, como professor de idiomas por me permitir o contato com um conjunto de experiências as quais muito provavelmente não teria crescendo na periferia: o contato com diferentes formas de arte e comunicação, além do espaço para lidar e futuramente superar problemas de saúde mental.

Os primeiros contatos com a mídia foram também o primeiro contato com a língua inglesa e as portas que esta comunicação intercultural promove: o conhecimento de si, dos outros e do mundo à nossa volta (com toda a sua complexidade).

Adult Gamer, ou quase isso

Assim que terminei o ensino médio (pois minha mãe não me deixava trabalhar para terminar a escola), fui em busca de um emprego. Por quê? Não sei, era o que se exigia de mim. A busca por trabalho foi árdua, no alto dos meus 18 anos batendo perna para deixar currículo na porta de empresas (e ocasionalmente enfrentando a fila da agência de emprego no terminal rodoviário João Goulart em Niterói). Tudo isso para poder ter o meu dinheiro (talvez?), iniciar a minha vida profissional (seja lá o que isso significasse para mim na época), e ser independente. Na verdade, a primeira coisa que eu queria era comprar um computador.

Era uma torre (desktop) com um monitor CRT e Windows XP, que usei para conectar e internet e fazer dúzias sobre dúzias de downloads (de música, passando por animes - que assistia bastante na época - até alguns games). Foi nessa época que a pirataria realmente comeu solta com o *torrent*, até porque depois do dinheiro

que eu gastei para ter o PC, não tinha dinheiro para mais nada. Em 2005, não tinha Netflix, nem Spotify, e Orkut tinha acabado de ser fundado. E mesmo que existissem, a velocidade de internet não permitia *streaming*.

A nostalgia da internet discada, com aquele barulho de chiado, desperta tantas memórias. Como o cheiro da Madalena para Marcel Proust, o som do modem discando conexão traz lembranças dessa época em que, quando se tratava de internet, tudo dava trabalho: negociar horário para utilizar a internet, pois o telefone fixo ficava ocupado; a expectativa da conexão não ficar instável demais, da internet não cair no meio de um download que não dá para pausar. Utilizar a internet era um exercício de profunda paciência e resistência. Por isso mesmo, era tão satisfatório quando a conexão naquele dia estava rápida e estável.

Só depois de um tempo consegui uma linha telefônica separada só para a internet e, posteriormente, internet de banda larga. A Oi (uma empresa de telefonia do Rio de Janeiro) tinha um “monopólio” sobre a internet do bairro, então, mesmo quando consegui banda larga, não tinha mais aonde pedir a não ser a Oi. Essa internet e subsequentes upgrades no PC seriam custeados pelo dinheiro de meu salário.

A partir daí, todo o gasto não essencial que eu tivesse era pago com meu salário. Nos primeiros anos de minha vida profissional, eu saltei de emprego temporário a emprego temporário (extra Natal, extra Páscoa, etc.) em grandes comércios e farmácias. Estudo? Não nessa época, pois não passei no vestibular duas vezes seguidas (para Ciência da Computação) e àquela altura, havia desistido de tentar a via da Universidade. Sem passar no vestibular, não tinha dinheiro para cursar o ensino superior. Sem crédito, não tinha dinheiro para pagar por uma particular. Por cinco anos, eu fiquei nesse limbo, em que não fazia nada além de subsistir. É um período meio obscuro em relação a games, então é difícil trazer um exemplo de jogo marcante dessa época, mas joguei bastantes emuladores.

No PC, era comum (principalmente pela pirataria) de se rodar emuladores⁵ de jogos de consoles que não tive acesso na época: joguei muitos jogos de Playstation 1, que não conhecia, além de jogos de flipi (como chamávamos os jogos de fliperama), que poderia jogar sem precisar ir nas casas de fliperama (até porque, os amigos já estavam todos trabalhando e não tinham tempo mais para se reunir para isso). Outra forma de jogar era com jogos *singleplayer* (de um jogador), em que o principal ponto de interesse era a narrativa. *Portal* (2007) é um bom exemplo disso.

Enquanto jogo de *puzzle* (quebra-cabeça) em primeira pessoa em um universo de ficção científica, *Portal* (2007) é uma obra-prima em ensinar o jogador por meio da proceduralidade. O jogo ensina como ser jogado sem instruções na tela dizendo o que fazer. Cada fase do jogo é uma sala com desafio que ensina o jogador como interagir com o mundo à sua volta antes que ele possa enfrentar esses desafios mais livremente. É um exemplo brilhante do uso da linguagem procedural dos videogames.

Pouca coisa é dita ao jogador, que acorda em uma instalação subterrânea, com uma arma de criar portais e uma Inteligência Artificial sarcástica e levemente sociopática lhe dando direções. A história de *Portal* se resume a descobrirmos o porquê de estarmos passando por estas câmaras de teste e escapar, o que envolve a parte mais livre de resolução de problemas. *Portal* se tornou um jogo icônico da cultura gamer por seu senso de humor e gameplay inventivo. Também uma grande influência para mim, em como me identifico com a pesquisa em videogames.

Essa fase do PC me inspirou a pensar a mídia para literatura, para relaxar no meu tempo livre em vez de usar games para escapar e fazer sentido de problemas de saúde mental. Jogar videogame é, nessa altura de minha vida, uma forma de existencialismo lúdico e

⁵ Programas que simulam software feito para um hardware específico em outro para o qual ele não foi inicialmente projetado. No caso neste artigo, emulador é um programa que faz com que jogos de videogame feitos para um console específico possam ser jogados no computador.

jogar crítico. O existencialismo lúdico e o jogar crítico se referem, respectivamente, aos aspectos psicológico e social de minha formação enquanto sujeito.

O existencialismo lúdico é um termo cunhado pelo desenvolvedor de software e teórico de mídias Adam Rafinski em seu blogue, *Towards A Ludic Existentialism*, sendo posteriormente desenvolvido em uma fala sobre videogames (RAFINSKI, 2012). Por meio do existencialismo lúdico, Rafinski (2012) descreve a dificuldade de uma geração de pessoas sem um conflito existencial, definindo o ato de jogar videogames como uma reflexão performativa. O conhecimento que emerge do existencialismo lúdico se reflete na forma com que jogadores interagem com o mundo à sua volta, o jogar crítico.

Enquanto aspecto social da reflexividade inerente ao ato de jogar como letramento, o jogar crítico é uma forma de ação social realizada na maneira que interagimos com o mundo social por meio de games. O jogar crítico (no original, *Critical Play*) é descrito como uma teoria que combina crítica social ao game design (FLANAGAN, 2018). Submeto que a mesma lógica pode ser aplicada ao ato de jogar videogames, compreendendo esse ato como um modo de existência e de mudança social. Escolhas que envolvem a consciência dos atores sociais envolvidos no processo de produção e circulação dos jogos são formas de intervenção sobre a realidade social.

A combinação destas duas formas de utilizar games (o existencialismo lúdico e o jogar crítico) constituem o letramento gaming (DOS SANTOS, 2021), que se realizam em meus primeiros contatos com games, mas também contribuíram grandemente para a minha formação profissional.

Em 2011, eu saí do estágio de informática que fazia na UFF para tentar a sorte com algo da área de Letras, pois me sentia estagnado cursando Letras e trabalhando com informática. Foi essa escolha pelo ir em frente que me fez arriscar a carreira do magistério. Arriscar é uma palavra adequada, pois eu não me via como alguém capaz de ensinar qualquer coisa a alguém, considerando a

personalidade que tinha enquanto crescia (humanidade não era uma coisa que me atraía entender tanto quanto evitar). Porém, eu decidi que iria ao menos tentar, considerando que foi assim que decidi seguir a carreira de linguista.

Os videogames me ajudaram a lidar com o momento inicial, foram os jogos que me faziam escapar da ansiedade relacionada com o fato de me expor. Afinal, lecionar é uma forma de desnudamento de si: necessário, mas não menos importante. Aprendi muito sobre as dinâmicas de lecionar no meu estágio inicial na Cultura Inglesa, da didática a como lidar com as dúvidas e dificuldades. E levei este conhecimento para o trabalho conduzido em cursos de idiomas como Wizard e Yes, antes de me engajar com projetos da UFF. Ensinei inglês para fins acadêmicos no programa Idiomas sem Fronteiras (2013-2015) e trabalhei como Tutor Online no LwB Online Teacher Development Course do Ministério da Educação (2016-2017). Entre 2019 e 2021, atuei como professor do Magistério Superior de Língua Inglesa no Instituto de Letras (Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e atualmente sou professor de inglês no Prolem-UFF. Todas essas experiências me ensinaram lições valiosas sobre mim e sobre o processo de ensinar. Aprendi também que lecionar é como um videogame: uma relação de ensino e aprendizagem que emerge da interação entre professor e aluno mediado pela tecnologia (seja ela analógica, como o quadro e o piloto; seja digital, com TVs e computadores usados para dar acesso a *listenings* e aplicativos). Jogar videogame é se engajar em letramentos que me ensinaram sobre a sala de aula.

Os videogames me ajudaram a passar por muita coisa na minha vida, do pessoal até a carreira, ajudando-me a construir a identidade gamer de professor e aluno. Um processo que continua até hoje e, no que depender de mim, continuará por muitos anos nessa busca pelo oposto da solidão.

Considerações Finais

Se videogames me ensinaram a apreciar *the joy of discovery*, inspirando-me a ser mais curioso, a universidade me ensinou a maturidade necessária para tornar essa curiosidade e esses sonhos em realidade. Esta é conclusão inicial que posso tirar desta etapa de minha pesquisa.

Neste trabalho, desenvolvi uma reflexão, baseada em minhas experiências jogando videogame, sobre a relação entre identidade e território, pensando maneiras de como compreender o videogame como domínio de atividade humana e palco para novas práticas de letramento. Gaming – o ato de jogar videogame – foi analisado a partir de minha experiência crescendo no bairro do Salgueiro. As consequências que a diferença de acesso e como o videogame contribuiu para encurtá-las foram cruciais na maneira como me desenvolvi enquanto universitário e professor.

Por meio do jogar crítico e do existencialismo lúdico, pude analisar como os games me ajudaram a ser mais crítico do mundo em que vivo e como as experiências propiciadas pela *gaming* puderam me ajudar a acessar práticas de letramentos que não teria acesso de outra maneira.

A continuação desta pesquisa e estudos futuros podem se concentrar em gerar entendimentos sobre como as vozes de vários jogadores em diálogo podem trazer luz sobre os usos variados que a mídia possui. Isto pode ser pensado a partir das interações sobre games em redes sociais ou pelas conversas em jogos multijogadores por uma perspectiva etnográfica, complementar à autoetnografia.

Referência

BOGOST, I. *Persuasive Games: The Expressive Power of Video Games*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2007.

- BOYLORN, R. M.; ORBE, M. P. (EDS.). *Critical Autoethnography: intersecting cultural identities in everyday life*. New York: Routledge, 2014.
- BLOMMAERT, J. *Discourse A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- CAILLOIS, ROGER. *Man, play and games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1958.
- FLANAGAN, M. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2018.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Revista do PPGAV/eba/Ufrj*, n.32, dez. 2016.
- RAFINSKI, A. I play, therefore I am. In: THE PHILOSOPHY OF COMPUTER GAMES CONFERENCE, 2012, Madri.
- SANTOS, B. DE S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, R. C. O Jogar Crítico entre Práticas de Letramento Gaming e as Pedagogias da Esfera Pública Virtual. In: *Estudos de linguagem: reflexões sobre diversidade. História, Política e Contato Linguístico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 3, p. 266–279.
- SWINK, S. *Game Feel: A Game Designer's Guide to Virtual Sensation*. Amsterdam: Morgan Kaufmann Publishers/Elsevier, 2009.
- WINDLE, J. et al. Por Um Paradigma Transperiférico: Uma Agenda Para Pesquisas Socialmente Engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 1563–1576, 2020.

Plataformas de *streaming*: um espaço virtual de contato linguístico

Rosana da Silva¹

Telma Cristina Pereira²

Introdução

Como na maior parte das Constituições de países no mundo, o Brasil também reconhece apenas uma língua como sendo a oficial, o que reforça o senso comum de um monolinguismo nacionalmente generalizado e atribui à diversidade linguística, presente em várias regiões do país, um caráter de exceção. Essa pedra angular e obtusa do monolinguismo estruturou, ao longo da história, discursos autoritários, glotofóbicos e xenófobos, mas não conseguiu impedir que os falantes deixassem as marcas de suas interações plurilíngues no português em uso no Brasil. O fato é que a língua Portuguesa do Brasil (PB) traz as nuances dos contatos linguísticos que estabeleceu, e ainda estabelece, com outras línguas por diferentes processos históricos, que envolvem relações culturais, científicas, econômicas, religiosas. Conforme defende Bagno (2020, *online*), o PB é o resultado de uma grande confluência de línguas. Nesse processo, os estrangeirismos são um dos indicadores das mudanças provocadas pelo contato linguístico.

Neste artigo, abordamos a dinâmica do contato entre a língua inglesa (LI) e o PB pela presença do uso de estrangeirismos, mais especificamente de anglicismos, em legendagens de uma série de canal de *streaming* exibida no Brasil. De acordo com um estudo do

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019)³, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), nas quais estão incluídas as plataformas de *streaming*, afetaram os modos de vida e o consumo de bens culturais. Segundo uma reportagem do jornal Folha de São Paulo⁴, a Netflix lidera o mercado de *streaming* (71%), seguida por Amazon (27%), Globoplay (24%), Disney Plus (16%), Telecine (14%) e Now (7%) e Mubi (3%).

Para nortearmos nossa análise, partimos, principalmente, do aporte teórico dos estudos sobre contato de línguas (WEINREICH, 1953; WEINREICH; LABOV E HERZOG (2006 [1968]); BAGNO, 2020) e de estrangeirismos (FARACO *et al*, 2001; GARCEZ; ZILLES, 2001).

Os estrangeirismos são definidos por Faraco (2001, p. 7) como palavras e expressões de outras línguas usadas de forma corrente em algumas áreas do nosso cotidiano. Para Garcez e Zilles (2001, p. 13), o estrangeirismo é a utilização de termos oriundos de outras línguas na língua de uma comunidade. Garcez e Zilles (2001) relacionam o estrangeirismo à linguística de contato ao defenderem que o estrangeirismo é um fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas.

O contato linguístico se manifesta de formas variadas, podendo ocorrer pela proximidade – física ou geográfica – ou à distância. Essas interações remotas podem se dar via aplicativos de mensagens, através de uma ligação telefônica ou uma chamada de vídeo, por exemplo. Podem ocorrer, também, de forma mais receptiva, ao realizarmos a leitura de um livro, um texto, uma mensagem ou uma legenda de filme ou série. Os termos lexicais em LI estão presentes em diversas áreas da sociedade, utilizados na política, na economia, na literatura, na ciência e na tecnologia. Conforme afirma Thomason (2001, p.3), “[...] milhões de não

³ http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9293/1/TD_2470.pdf

⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2021/08/desigualdade-desafia-avanco-do-mercado-de-streaming.shtml>

falantes da língua inglesa tiveram contato com o Inglês através do rádio, da televisão, dos filmes de Hollywood, música popular (em CDs, fitas cassetes assim como no rádio e na televisão), e escritas de todos os tipos”⁵.

Neste artigo, nossa reflexão discute os resultados parciais de um levantamento de dados realizado em uma plataforma de *streaming*, com foco nas legendagens, uma das modalidades da Tradução Audiovisual (TAV). Compartilhamos o entendimento de Ballard (2003, p.5) sobre a tradução ser uma “forma aguda e particular de contatos de línguas: ela integra ao mesmo tempo os contatos institucionais entre as duas línguas manipuladas pelo tradutor e sua própria gestão do fenômeno no ato que ele executa pela tradução”.

Os exemplos foram extraídos dos episódios da série de TV *Modern Family*, exibida nos Estados Unidos pela ABC (*American Broadcasting Company*) e, no Brasil, em plataformas *streaming*. Dentre as plataformas disponíveis, optamos pela análise das legendagens da plataforma de *streaming* Netflix. Coletamos, nos episódios selecionados, termos utilizados nas legendagens que apresentaram uma grafia idêntica a um termo utilizado na língua inglesa.

Línguas em contato e estrangeirismo

Conforme afirma Bagno (2020, *online*), o primeiro estudioso que abordou o tema “contato de línguas” de uma maneira mais assertiva foi o italiano Graziadio Isaia Ascoli, no final do século XIX. Para o autor, Ascoli trouxe conceitos que se contrapunham às noções dominantes da época, pois defendia que as línguas mudam não somente por suas questões internas, mas também por causa do contato de povos e das línguas desses povos.

⁵ Tradução nossa. Citação original: “Millions of non-English speakers have come into contact with English through radio, television, Hollywood films, popular music (on CDs and cassettes as well as on the radio and television), and writings of all kinds”.

Bagno (2020, *online*) esclarece que, quando uma língua é imposta a um povo que fala outra língua, tal povo adotará essa língua imposta; entretanto, no período inicial, transferirá para a nova língua hábitos morfológicos, sintáticos e lexicais da sua língua ancestral. Posteriormente, essa língua ancestral acabará sendo “abandonada” e servindo de substrato para uma mudança nessa nova língua imposta.

Em meados do século XX, Weinreich (1953, p. 11) aborda o contato como um dos principais fatores de mudança linguística e ressalta os aspectos relacionados ao indivíduo e ao contexto de interação, tratando-os como essenciais para o estudo das línguas em contato e do bilinguismo. Ainda com o olhar voltado para a interação do indivíduo na sociedade, Haugen (1959, 1971) apresenta o conceito de ecologia da língua, no qual a sociedade é o meio ambiente da língua. Em outros estudos seminais sobre o tema, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) apontam as mudanças linguísticas como o resultado de um processo de encaixamento linguístico entre variáveis internas ao sistema linguístico e aquelas externas a ele.

Em estudos mais contemporâneos, Thomason (2001, p. 5) também traz luz ao tema, quando defende que, “Em comunidades de todos os tamanhos, do menor vilarejo às maiores nações, o contato de línguas (que por si só é resultado de uma história social) tem uma consequência social”⁶. Por outro lado, Mufwene (2008, p. 17) afirma que “a coexistência de duas populações na mesma área geográfica não é condição suficiente para que ocorra CL. Elas precisam interagir entre si”⁷.

Entretanto, interação não exige, por parte do falante, um domínio completo da outra língua. Conforme define Wei (2013, p.26):

⁶ Tradução nossa. Citação original: “In communities of all sizes, from the tiniest villages to the biggest nations, language contact (which is itself a result of social history) has social consequences.

⁷ Tradução nossa. Citação original: “...the coexistence of two populations in the same geographical area is not a sufficient condition for language contact. They must interact with each other.”

O bilinguismo e o multilinguismo referem-se à coexistência, ao contato e à interação de diferentes línguas. A coexistência pode acontecer no nível social ou no nível individual. Uma sociedade pode ter muitas línguas sendo faladas e usadas por diferentes grupos de indivíduos. Os próprios indivíduos podem não ser necessariamente bilíngues ou multilíngues⁸.

De forma complementar, Savedra, Gaio e Carlos Neto (2015, p. 72) definem a situação de CL como sendo algo singular, especial, seja ela no âmbito individual ou social; e defendem que seu uso e contexto de aquisição atuam como delimitadores do destino desta língua, ou seja, o CL pode gerar situações de manutenção, perda, revitalização e, muitas vezes, interferência de uma língua em outra. Os autores defendem que essas interferências, definidas por Weinreich (1953) e classificadas por Thomason (2001, p.131), podem produzir efeitos tais como: *code-switching*, *code-mixing*, empréstimos; e acrescentam que, igualmente, Windford (2003, p. 11) cita situações de CL, nas quais ocorrem empréstimos (*borrowing situations*), situações de convergência estrutural (*situations of structural convergence*) e situações de alternância de código linguístico (*code-switching*).

Se até relativamente pouco tempo o contato entre os falantes de uma língua era, sobretudo, físico e necessitava de deslocamento para ocorrer, atualmente as interações se fazem de maneira muito mais rápida, porque podem ser realizadas a partir de nossas casas, de nosso local de trabalho, de um parque, etc. Inferimos, portanto, que as situações de CL são variadas, podendo se apresentar de forma individual ou coletiva, em um espaço físico restrito ou amplo, de forma falada, escrita, presencial ou remota (através da *internet*, por exemplo). De acordo com Weinreich (1953), o CL não depende da proximidade física para ocorrer, pois ele acontece na

⁸ Tradução nossa. Citação original: "Bilingualism and multilingualism refer to the coexistence, contact, and interaction of different languages. The coexistence may take place at the societal level or the individual level. A society can have many different languages spoken and used by different groups of individuals. The individuals themselves may not necessarily be bilingual or multilingual."

mente dos indivíduos falantes da língua, quando lemos um texto, quando visualizamos uma imagem ou quando escrevemos.

Grande parte das interações que ocorre no mundo contemporâneo é de natureza virtual, decorrente de um mundo globalizado. Conforme destaca Ijuim (2008), ao citar Castells (1999) sobre o tema “a sociedade em rede”:

A sociedade voltada ao uso da informação traz a ideia de que as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes interligadas globalmente. [...] Por isso, “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social”. Pode-se, assim, visualizar uma sociedade que mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações, migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes. (IJUIM, 2008, p. 3)

Aguilera (2008) afirma que a presença de um termo de língua estrangeira em uma língua vernácula indica muito mais que uma interferência linguística,

Não se trata apenas de línguas que se encontram em contato, mas de culturas que passam a coexistir. Essa convivência não poderia ocorrer de forma estável ou nivelada, pois são modos de pensar e organizar a realidade pelos quais são filtrados, também, os processos de interação. A língua pode ser considerada, nesse campo de complexas relações, o cenário de intermediações ou negociações, uma vez que se inscreve como elemento prioritário nas modalidades interacionais. (AGUILERA, 2008, p. 13)

Essa nova dinâmica de um mundo globalizado gera mudanças de âmbito social, cultural e econômico, e implica fenômenos de variações que ocorrem nas línguas das sociedades ou comunidades em decorrência de cruzamentos étnicos, culturais, que levam, consequentemente, a um cruzamento linguístico.

Segundo Crystal (2009, *online*), uma língua se torna global pela ação de seus falantes e não há relação entre a globalização de uma língua e sua estrutura de linguagem. O autor destaca que nenhum dos elementos da língua inglesa, tais como sua gramática, seus termos lexicais, sua pronúncia ou soletração seriam fatores que a

tornariam mais interessante ou atraente em nível global. Crystal (2009) defende que o que faz com que uma língua seja global é a sua relação de poder. Porém, essa relação de poder se transforma com o tempo, pois a palavra “PODER” tem significados diferentes em tempos diferentes. O autor cita como exemplo os poderes políticos e militares que vigoravam na época de domínio do império britânico. Cita, igualmente, os séculos XVI e XVII, durante os quais a língua inglesa estava atrelada ao poder da ciência e da tecnologia, ao poder econômico no século XIX, à revolução industrial e ao mercado financeiro no mundo, e conclui seu raciocínio citando o século XX com o poder cultural e as invenções. Crystal (2009) resume seu argumento alegando que o Inglês tem estado no lugar certo, no momento certo, nos últimos 400 anos e isso resultou em seu *status* globalizado atual⁹.

Da mesma forma, Crystal (2009) aborda a relação entre a tecnologia e a língua inglesa quando afirma que “a tecnologia sempre transforma a língua”, e destaca que ao longo dos tempos, desde a chegada da imprensa no século XIV, do telefone no século XIX e as telecomunicações na década de 1920, novos estilos e padrões de escrita e comunicação se estabeleceram. De acordo com

⁹ Adaptação nossa. Citação original: “A language becomes a global language because of the power of the people who speak it. it's nothing to do with the structure of language. There's nothing about the English grammar or vocabulary or pronunciation or spelling that makes English an appealing language at a global level. In fact if you think about it, English spelling would put people off you think. So it's nothing to do with the structure of language. It's all to do with power. But power means different things at different times. English first became international because of political power, military power. The power of the British Empire. But it isn't only political that takes a language around the world. In the 16th or 17th century, we had the power of science of technology. The industrial revolution...In the 19th century, the economic power, because America and the British, between them, had the money market around the world. In the 20th century we had the cultural power. English being the language of vast majority of the inventions that make modern society what it is. English being at the right place, at the right time in these 4 hundred years or so. And it produced an enormous global *status* that it currently has.

o autor, a grande surpresa dentro da evolução da linguagem foi causada pelo advento da internet, que, associada a todas as variações tecnológicas subsequentes, trouxeram uma aceleração aos processos de aquisição de linguagem.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem provocado um aumento no número de palavras estrangeiras no PB. Essa visão é defendida também por Santos (2006, p.5), que destaca a presença dos anglicismos. Para o autor,

(...) ninguém nega a quantidade enorme de anglicismos representados pelos termos inevitavelmente oriundos de uma língua do país de onde provém a maior parte dos avanços científicos e tecnológicos, além do universo de consumo e dos negócios, da indústria e do comércio, do vocabulário do entretenimento e manifestações culturais correlatas - enfim, não há, no Brasil, nenhuma área do conhecimento ou atividade humana em que hoje em dia o inglês não tenha se infiltrado. (SANTOS, 2006, p. 5)

Associadas a essas dinâmicas decorrentes da tecnologia e da *internet* no âmbito do contato de línguas estão, atualmente, os canais de *streaming*. A forte presença da LI nesses canais reforça seu *status* de língua globalizada. Ao destacarmos a língua inglesa como uma língua globalizada, direcionamos o olhar para o seu contato com o PB.

Recorremos, novamente, à Crystal (2003, p.5) que afirma que a presença da língua inglesa em outras culturas se encontra inserida também através do seu ensino como língua estrangeira (LE) em mais de 100 países, no Brasil, inclusive. Assim, por que o uso da palavra “*delivery*”, quando poderia ser utilizado o termo “entrega em domicílio”? Aliás, o termo em português existe e era muito utilizado. Entretanto, a versão em inglês o tem substituído, principalmente nos grandes centros urbanos. Talvez isso ocorra devido ao *status* de prestígio que a LI ocupa no mundo, reforçado pela influência da mídia e pela globalização científica e econômica.

Estrangeirismos e legendagem

Devido à grande presença no Brasil de filmes e séries produzidos em países anglófonos, tais como Estados Unidos, Inglaterra, Escócia, Austrália, dentre outros, as legendas são um dos recursos utilizados por todos aqueles que não têm uma competência linguística suficiente em LI assistirem a essas produções em sua forma original. Entretanto, observamos que, na legendagem em PB, algumas palavras em inglês não foram substituídas por um termo do vernáculo. Conforme destacam Garcez e Zille (2001),

é importante notar que, embora pareça fácil apontar, hoje, *home banking* e *coffee break* como exemplos claros de estrangeirismos, ninguém garante que daqui a alguns anos não estarão sumindo das bocas e mentes, como o *match* do futebol e o *rouge* da moça; assim como ninguém garante que não terão sido incorporados naturalmente à língua, como o garçom e o sutiã, o esporte e o clube. (...) Sem dúvida, os empréstimos recentes podem ser mais facilmente identificáveis, por ainda não terem completado o processo de incorporação à língua pela padronização escrita. Em sua essência como objetos linguísticos, no entanto, não é razoável tratá-los como diferentes dos que vieram antes, já que são todos frutos do contato linguístico. (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 16)

A globalização, a tecnologia, a integração de setores e a reformulação de outros fizeram com que as plataformas de *streaming* ganhassem maior popularidade e utilizassem mais a *internet*, e, por consequência, os termos internacionalizados chegaram com mais rapidez, acentuando o contato entre as línguas de forma virtual. Esse cenário afetou e afeta a linguagem, que é um fenômeno dinâmico e em adaptação constante.

Como procedimento metodológico de nossa pesquisa, analisamos exemplos de falas do primeiro episódio da série *Modern Family* e destacamos as passagens que adotaram anglicismos na tradução da LI para o PB. *Modern Family* é uma série de televisão do gênero comédia, de origem norte-americana, produzida e exibida pela emissora ABC. A obra segue um formato

de “falso documentário” e cada episódio tem duração média de 22 minutos. Criada por Christopher Lloyd e Steven Levitan, *Modern Family* teve seu piloto exibido em 23 setembro de 2009. A série foi indicada 85 vezes ao Emmy (prêmio atribuído a programas e profissionais da televisão estadunidense) e foi premiada 22 vezes, em diversas categorias.

Para exemplificarmos o formato da seleção e análise de dados de nossa pesquisa, apresentamos um trecho de uma fala do personagem Phil Dunphy, interpretado pelo ator Ty Burrell, e do personagem Manny, interpretado por Rico Rodriguez. As falas são do primeiro episódio, da primeira temporada, em 2009.

Tabela 1. Estrangeirismos: Falas / legendagens dos E01, T01 de *Modern Family*.

Temporada	Episódio	Título	Personagem da fala	Fala original em Inglês ¹⁰	Legendagem Netflix
01	01	“Piloto”	Phil	<i>“I surf the web”</i>	“Eu surfo na net ¹¹ ”
			Manny	<i>“I wanna go to the mall where she works”</i>	“Quero ir ao shopping ¹² onde ela trabalha”

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a amostragem, verificamos que, nas frases selecionadas, as palavras em língua inglesa na legendagem em PB já são termos em inglês, porém não idênticos ao termo originalmente adotado nas falas dos áudios dos personagens. Refletindo sobre as possíveis razões para essa escolha, levantamos a hipótese de que, embora os termos escolhidos não se enquadrem no termo que seria adotado pelo falante nativo de origem norte-americana, no PB, aparentemente, essas palavras seriam mais facilmente reconhecidas pelo falante da língua portuguesa do

¹⁰ Fala original em inglês – seleção nossa.

¹¹ Grafados sem itálico na legenda.

¹² Grafados sem itálico na legenda.

Brasil. Ou seja, a língua portuguesa adota termos em inglês que são conhecidos, reconhecidos e utilizados.

Nesse contexto, quando a legendagem “*net*” foi utilizada para substituir “*Web*”, por que o tradutor das legendas não optou por utilizar a palavra “rede”, se a mesma existe no PB? Igualmente, a palavra “*shopping*” foi escolhida para substituir “*mall*”. *Shopping* pode ter, aqui, duas origens: ou a expressão verbal “*go shopping*”, que significa “ir às compras/ fazer compras”, ou pode ser vista como o local “*Shopping center*”, que seria traduzido como um “centro comercial”. Nesse caso, a palavra “*center*” foi suprimida, restando apenas a palavra “*Shopping*”. Além disso, em ambos os casos, o léxico do PB tem palavras que poderiam traduzir os dois termos: “rede” e “centro comercial”, respectivamente.

Considerações finais

Com base nessa breve análise, corroboramos o fato que línguas podem entrar em contato por diversos meios, sejam eles físicos ou virtuais, e constatamos a relevância de aprofundarmos as reflexões sobre a LI no PB tendo como suporte as legendagens de *streaming*. Observamos nas legendagens uma expansão na variedade de campos lexicais como entrada para o uso de termos em língua inglesa. Verificamos ainda que o uso de itálico para termos em inglês nas legendagens em 2020 é quase inexistente, em relação às legendagens realizadas em 2009, o que poderia indicar a maior aceitação desses termos em língua inglesa no PB.

Não vemos nesse contexto a presença de estrangeirismos como um retrocesso ou perda de identidade de uma língua, mas sim como um fenômeno inerente ao contato entre diferentes línguas, reconhecido, através do uso, pelos falantes. Sem dúvida, não podemos generalizar que as plataformas de *streaming* sejam um espaço acessível e compartilhado pela maioria dos falantes do PB para interagir em LI, ainda que a interação seja mediada por tradução. Acreditamos que, desse contato, ao longo do tempo, alguns termos permanecerão, outros se transformarão e outros

deixarão de existir. Esse é o processo determinado por quem dita as suas regras: o próprio falante e suas escolhas.

Referências

- AGUILERA, V. A.; BUSSE, S. Contato Linguístico e Bilinguismo: Algumas reflexões para o estudo do fenômeno da Variação Linguística. *Revista Línguas e Letras*, Paraná, v. 9, n. 16, p. 11-25, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1704>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BALLARD, M. Versu: la version réfléchie. *Repérages et paramètres*, Ophrys, Paris, v.1, 2003.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: IJUIM J.; TELLAROLI, T., *Revista Ciberlegenda/UFF*, Niterói, n. 20, p. 1-15, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36666/21246>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- CONTATO DE LÍNGUAS [S. l.]. Parábola Editorial, 3 jul. 2020. 1 vídeo (1h:26min:10seg.). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L3KatEz2z0E>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CRYSTAL, David. *Global English*. UK: Macmillan Education ELT, 2 nov. 2009. 1 vídeo (2min:32seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=24&v=WZI1EjxxXKw&feature=emb_logo. Acesso em: 3 out. 2021.
- _____. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FARACO, C. A. (org). *Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua*. São Paulo: Parábola, 2001.
- GARCEZ, P. de M.; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos: Desejos e Ameaças. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 15-36.
- HAUGEN, E. Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics*, v. 1, n. 3, pp. 8-21, 1959.
- MUFWENE, S. S. *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. Londres: Continuum, 2008.

- SANTOS, A. S. *Dicionário de anglicismos e de palavras inglesas correntes em português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- SAVEDRA, M. M. G.; GAIO, M. L. M.; CARLOS NETO, M. E. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, *language shift e code-switching*. *Revista Veredas*, v. 19, n. 1, p. 71-91, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2015-2/v-19-no-1/>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SILVA, F. A. B.; ZIVIANI, P.; GHEZZI, D. R. *Tecnologias digitais e seus usos*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), abr. 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9293/1/TD_2470.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.
- THOMASON, S. G. *Language contact: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.
- WEI, L. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research*. BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.): 2nd edition. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, Ma. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].
- _____. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Práticas de letramento em língua inglesa: estratégias e desafios em contextos não escolares

Simone Machado Ribeiro¹

Introdução

No Brasil, as políticas educacionais estabeleceram o ensino público como o lugar principal de formação do cidadão. Contudo, a democratização do ensino em nível nacional não tem assegurado uma educação de qualidade para todos².

O ensino público no campo da linguagem, em específico, na área de ensino de idiomas, pode ser caracterizada por: currículos e metodologias defasadas, professores pouco capacitados para o ensino nesta área ou até mesmo pela ausência de professores em sala de aula. Esse panorama do ensino de idiomas da rede pública tem contribuído para a construção de percepções pelos alunos de que a disciplina de língua inglesa tem menor relevância em comparação às demais disciplinas do sistema escolar.

Em contrapartida, estes jovens, sobretudo os que estão encerrando sua trajetória escolar com a conclusão do ensino médio,

¹ Mestranda da Linha de Pesquisa 3: História, Política e Contato Linguístico, do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). A presente pesquisa está sendo desenvolvida com o apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sob orientação do professor-doutor Joel Windle.

² Os índices relativos à educação de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2014-2018² (PNAD/IBGE), apresentados pela instituição Todos pela Educação, apontaram que dos 3,2 milhões de jovens com 16 anos em 2018, 24,2% ainda não havia concluído o ensino fundamental e 23% já tinham desistido de frequentar a escola. Esses indicadores refletem a incapacidade da Educação Básica Brasileira em oferecer um ensino de qualidade para todos, e apontamos desafios que precisam ser enfrentados com vistas à redução da evasão escolar entre os jovens deste segmento educacional.

percebem a importância do domínio de uma língua estrangeira para o acesso à universidade através do vestibular e para o acesso a melhores oportunidades de inserção na vida profissional.

A motivação para realizar esse estudo nasceu a partir das experiências de ensino- aprendizagem que venho desenvolvendo e construindo com os jovens educandos nas oficinas de língua inglesa que ministro no Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (CRS). Essas oficinas têm como propósito principal oferecer aulas de inglês instrumental a fim de capacitar os jovens para as atividades de pesquisa realizadas no Projeto Florescer, e para as atividades profissionais que demandam a comunicação em língua inglesa dentro do parque.

As oficinas de língua inglesa tiveram início no ano de 2015, após a conclusão de um intercâmbio acadêmico que realizei entre março e agosto de 2014 na Universidade de Northampton na Inglaterra. Neste período, após meu retorno ao Brasil, concluí a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e comecei a ministrar aulas de língua inglesa. Neste processo de elaboração e desenvolvimento das oficinas, começaram a surgir inquietações acerca das estratégias e práticas mobilizadas pelos jovens para se comunicar em inglês, tais questionamentos explicitaram a necessidade de buscar aparatos teóricos e articulação com outros campos do conhecimento.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa está inserida no campo de estudos sobre a linguagem, com enfoque nos estudos sobre letramentos. Interessa-nos neste trabalho investigativo refletir não somente sob a ótica dos letramentos hegemônicos e/ou escolares que são considerados como a única forma legítima de escrita, mas sim sob a perspectiva dos novos Estudos de Letramentos (Street, 2014), que apontam que podemos reconhecer e legitimar outros espaços de produção e práticas de letramentos.

No entanto, compreendemos a importância em desenvolver esta pesquisa em interface com outros campos do conhecimento, como a educação e a linguística aplicada, áreas do conhecimento

que certamente poderão enriquecer as questões que estamos nos propondo a refletir e analisar.

Desenvolveremos nosso percurso investigativo a partir da reflexão sobre as práticas de letramentos mobilizadas pelos jovens educandos do projeto; e também almejamos examinar as abordagens linguísticas propostas pelos docentes durante a realização das oficinas, pois entendemos que a aprendizagem é um processo coletivo e que a organização pedagógica impacta na perspectiva e nos processos de construção de saberes dos educandos.

Entendemos também que as experiências linguísticas desse grupo de jovens serão o ponto chave para analisarmos as questões propostas acima. Neste sentido, será relevante abordar os contextos sociais, econômicos e culturais a que esses jovens pertencem, na medida em que entendemos que tais fatores contribuem para a construção das percepções e concepções que eles têm acerca do mundo e que são expressas através da linguagem.

Oliveira e Wilson (2008, p. 238) nos oferecem uma perspectiva interessante para refletirmos sobre as relações entre a linguagem e a sociedade a partir dos estudos no campo da sociolinguística. As autoras apontam que “nesse tipo de tipo de abordagem entendem-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma mesma comunidade”.

Projeto Florescer, os educandos e as oficinas de língua inglesa

O Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro- CRS iniciou suas atividades em 1989, com a implementação do Programa Educação e Trabalho, e institucionalizou-se a partir de um convênio firmado entre o Instituto de Pesquisas do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e a Associação de Amigos do Jardim Botânico. Em outubro de 2020, o CRS completou trinta e um anos de funcionamento e, ao longo deste período, cerca

de quatro mil jovens concluíram os cursos de formação profissional e cidadã ofertados pela instituição.

O CRS – Projeto Pró-Florescer tem atuado com o propósito de desenvolver as habilidades intelectuais, sociais, emocionais e culturais de jovens visando a sua inserção no mercado de trabalho.

Atualmente um dos principais projetos do CRS, o *Projeto Pró-Florescer*, tem ofertado regularmente aos jovens pertencentes às comunidades do entorno do Jardim Botânico (Favela do Horto, Vidigal e Favela da Rocinha³) cursos de qualificação profissional nas áreas de meio ambiente, idiomas e também disciplinas de apoio escolar. Em 2021, o CRS teve apenas cerca de cinquenta jovens inscritos em seus programas de qualificação profissional, neste ano, o número de jovens atendidos pela instituição foi reduzido quase pela metade devido à pandemia do Coronavírus.

Os jovens que realizam os cursos de formação oferecidos no CRS – Projeto Pró-Florescer estão na faixa etária entre quinze e dezoito anos, são oriundos de famílias das comunidades populares, do entorno do bairro Jardim Botânico, e majoritariamente residem na Favela do Horto, na Favela da Rocinha e do Vidigal. Possuem renda familiar média de até três salários mínimos e são estudantes da rede pública de ensino.

Os cursos disponibilizados no Projeto Florescer estão, prioritariamente, voltados para a formação profissional destes educandos, porém estar matriculado regularmente na escola e obter aprovação nas disciplinas é um pré-requisito para que os jovens possam renovar o contrato com o projeto. Esse requisito exigido dos educandos para a permanência no projeto tem contribuído no aumento do desempenho escolar destes jovens e tem modificado o modo como eles se relacionam com o

³ A favela da Rocinha é considerada a maior favela da América Latina e possui a segunda maior densidade populacional do país. Ver link: <https://agencia.brasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-03/ibge-divulga-grade-estatistica-e-atlas-digital-do-brasil>. Acessado em: out. de 2020.

conhecimento escolar, em especial, nas aulas de língua inglesa, segundo relatos dos próprios alunos.

As oficinas de língua inglesa acontecem semanalmente e tem a duração de duas horas. As turmas são divididas de acordo com o nível de conhecimentos na língua e são ofertadas turmas no período da manhã e tarde. A cada novo semestre, o plano de trabalho é reformulado pelos docentes, revisado em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição e os conteúdos e atividades são adaptados para atender as demandas dos novos educandos.

Nos cursos de língua inglesa do Projeto Florescer, um dos objetivos fundamentais é desenvolver a capacidade comunicativa oral dos alunos, por isso as atividades propostas em aula têm enfoque no desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e fala.

A atual pandemia do novo Coronavírus, e a crise provocada por ela, ocasionou a interrupção das aulas por alguns meses. Desde o mês de agosto de 2020, as aulas de língua inglesa têm sido realizadas de forma remota, com apenas alguns encontros presenciais. O retorno das aulas no ano de 2022, segundo a coordenação pedagógica, será na modalidade semipresencial. Por este motivo, buscaremos abordar na fase posterior desta pesquisa os desdobramentos e impactos do ensino remoto para esse grupo de educandos.

Objetivos da pesquisa

De maneira geral, podemos apontar que a pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar as práticas de letramentos desenvolvidas e mobilizadas pelos jovens participantes do Projeto Florescer.

Como objetivos específicos, podemos destacar que a pesquisa tem como propósito identificar quais concepções de linguagem e abordagens linguísticas têm sido adotadas, e que fundamentam a metodologia e as práticas educativas dos cursos de idiomas que

compõem a formação profissional oferecida aos jovens inscritos no programa do Projeto Florescer.

Esta pesquisa buscará também, analisar sob a perspectiva dos jovens educandos, a relevância das atividades educativas propostas nos cursos de idiomas do projeto e como essas atividades os têm auxiliado nas diversas situações comunicativas com falantes da língua inglesa no parque.

Dentre os objetivos específicos, podemos destacar ainda, que temos como propósito identificar quais recursos e manifestações culturais (artísticas e audiovisuais) estes jovens acessam na língua inglesa a fim de analisar de que formas estes artefatos contribuem nos seus processos de letramento em língua inglês. E por fim, pretendemos identificar que representações os discentes têm a respeito da língua inglesa e de que forma se desenvolvem os percursos de aprendizagem e de interação dos educandos com a língua inglesa.

Pressupostos teóricos: estudos iniciais no campo de letramentos

Tradicionalmente, o termo letramento se refere ao ensino da escrita e da leitura em espaços escolares. Porém neste trabalho, nos interessa pensar sobre letramentos em uma perspectiva ampliada, uma perspectiva que compreenda os sujeitos em suas múltiplas diversidades, possibilidades de interação, aprendizagem e formas de significar o mundo.

No final da década de 70 e início dos anos 80, começaram a surgir as teorias sobre os novos letramentos (LARSON; MARSH, 2005). Essas novas teorias colocavam-se em oposição às formas tradicionais de letramento, até então compreendidas como um grupo de competências neutras e individuais necessárias à aprendizagem no ambiente escolar.

STREET (1984), a fim de explicitar a distinção entre os modelos tradicionais de letramento e as novas abordagens, o que ele define como modelo autônomo e modelo ideológico, destaca que o modelo autônomo tem sido a abordagem tradicionalmente usada

em contextos escolares ocidentais e que neste tipo de abordagem o letramento é concebido como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos.

Em oposição a esta abordagem do modelo autônomo, STREET (1984) defende uma abordagem ideológica, chamada de modelo ideológico ou modelo de práticas sociais, na qual ele assume que o significado de letramento depende das instituições sociais em que ele está inserido. Para este autor, as práticas de escrita e leitura desenvolvidas em qualquer contexto de aprendizagem estão intrinsecamente articuladas e dependem da estrutura social.

Nesse sentido, compreendemos que as práticas de letramentos estão intrinsecamente articuladas às práticas sociais e aos sujeitos que atuam nesses espaços.

Segundo Windle (2020), as práticas sociais articuladas à produção de textos e outras modalidades produzidas nas periferias têm sido o foco dos novos estudos no campo de pesquisas sobre letramentos. Em um dos seus trabalhos Windle (2020), com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre letramentos, nos apresenta alguns desses estudos e destaca que um dos pioneiros foi o trabalho de Ana Lúcia Silva Souza (2011).

O trabalho desta pesquisadora situa-se no universo da cultura hip-hop, e propõe pensar, a partir dessa perspectiva, os letramentos de reexistência. A autora aponta que o hip-hop funciona nesses espaços como um poderoso agente de letramento. Outro estudo mencionado por Windle (2020) é o trabalho coletivo de (LOPES; SILVA; FACINA; CALAZANS; TAVARES, 2017; MAIA, 2017) que a partir de um trabalho etnográfico com moradores de periferias da região metropolitana do Rio de Janeiro, aborda a noção de letramentos de sobrevivência ao evidenciar as práticas de letramentos mobilizadas por estes grupos.

Percursos e caminhos metodológicos

O caminho metodológico proposto nesta investigação será a abordagem etnográfica. Com este método, buscaremos analisar as

experiências linguísticas vividas pelos jovens nas diversas situações de interação e comunicação com os visitantes falantes da língua inglesa no Parque Jardim Botânico. Essas interações ocorrem com muita frequência, especialmente com os jovens que são designados para atender os visitantes nos pontos de maior circulação, que são: o Museu do Meio Ambiente, o jardim sensorial e o herbário.

Como ferramenta complementar para análise e produção dos dados, os alunos deverão produzir diários semanais acerca das suas experiências comunicativas com os falantes de língua inglesa, e participarão de entrevistas semiestruturadas conduzidas pela pesquisadora com os seus alunos.

Considero também relevante transformar minhas experiências como educadora em material autoetnográfico a fim de investigar e apontar caminhos que possibilitem o desenvolvimento de novas práticas e posturas, visando o ensino de idiomas, portanto, os diários produzidos durante a minha atividade docente no Projeto Florescer serão analisados na etapa de levantamento de dados.

Outra etapa para o desenvolvimento desta investigação será a realização de um levantamento, a partir de entrevistas com a coordenação pedagógica, acerca das diferentes abordagens linguísticas que têm sido adotadas ao longo desses trinta anos de funcionamento do CRS. Neste período, diferentes perfis de professores já compuseram o quadro profissional da instituição, entre nativos, professores com formação em Letras e em Pedagogia.

A atual pandemia do novo Coronavírus, e a crise provocada por ela, não deverá afetar o desenvolvimento desta pesquisa, visto que as aulas do Projeto Florescer têm sido realizadas num formato de ensino híbrido. Com a reabertura do Parque Jardim Botânico para visitantes, algumas aulas foram retomadas na modalidade presencial, a partir da implementação de um sistema de revezamento de turmas e redução dos alunos por sala.

Considerações parciais

Como resultados parciais desta pesquisa, a partir da revisão bibliográfica dos trabalhos publicados sobre os estudos no campo de letramentos, podemos apontar que existe uma urgência em investigar as práticas de letramentos produzidas em contextos não escolares.

Como educadoras precisamos estar atentas, porque muitas vezes os educandos não possuem déficits de letramentos, pelo contrário, possuem experiências de letramentos singulares que são produzidos em espaços periféricos e que não são reconhecidos como legítimos, pois não correspondem aos modelos hegemônicos e escolares de letramento. Reconhecer essas práticas pode contribuir significativamente na construção de espaços de aprendizado e de produção de conhecimentos em que a pluralidade e diversidade dos sujeitos seja valorizada.

Referências

- LARSON, J, MARSH, J. Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching. London: Sage Publication, 2005.
- LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. (2017). Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, nº3, pp. 753-780.
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. IN:_____; MARTELOTTA, M. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência - Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Ethnography of writing and reading. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WINDLE, Joel. et al. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, 2020, p. 1563-1576.

O ensino afrocentrado na educação infantil e seus reflexos no ensino de uma língua adicional

Yasmin Tavares de Souza¹

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as).
Nilma Lino Gomes

Introdução

A inspiração para este trabalho veio enquanto assistia a uma palestra sobre educação e uma das palestrantes falou de uma escola de educação infantil bilíngue que tinha um ensino crítico-decolonial. Como mulher negra e professora de inglês da pré-escola, fiquei muito interessada e intrigada sobre como esse ensino poderia ser aplicado também na língua inglesa e em quão benéfico isso poderia ser para o desenvolvimento das crianças. Este trabalho é o reflexo de um desejo, o desejo de uma educação mais igualitária, justa e saudável para os alunos, o desejo de mostrar a outros educadores e a outras instituições que é possível aplicar de forma bem-sucedida o ensino crítico-decolonial e que trazer para dentro da sala de aula histórias além daquelas que já nos contaram é, além de enriquecedor para nossa cultura, dar voz àqueles que foram por muito tempo silenciados. Cabe ainda salientar, que esta pesquisa está em sua fase inicial de desenvolvimento e que os resultados encontrados até aqui serão melhor desenvolvidos e ampliados.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense, bolsista CNPq, orientada pelo prof. Dr. Joel A. Windle.

Quando ligamos a televisão, a qual estética/ “padrão” de beleza e/ou sucesso somos expostos? De modo geral, são pessoas brancas, magras e de cabelos lisos. Esse tem sido o ideal de beleza e/ou sucesso há muito tempo. Esse estereótipo foi muito bem propagado e continua sendo até os dias de hoje através de novelas e filmes, nos quais aos negros é reservado apenas papéis específicos; nos noticiários e programas de audiência que não tem muitos apresentadores negros e, por vezes, até no ambiente escolar, com livros didáticos nos quais os alunos não se veem representados.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alertou sobre os perigos da história única. Sua palestra no TED Talk, nos despertou para enxergar o que acontece quando se propaga apenas uma versão da história. Em suas palavras “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019, p.22). Que histórias estamos contando aos nossos estudantes? Histórias que podem os inspirar ou histórias que reforçam o local que a sociedade impõe a eles?

Ao olhar pra história do Brasil a partir da invasão colonizadora até os dias atuais, percebemos o quão desigual e perversa é a sociedade brasileira. Essa desigualdade construída historicamente é resultado do modelo assentado na colonialidade, que naturaliza a exploração/escravidão da força de trabalho de sujeitos inferiorizados/as e na degradação dos ecossistemas, produtos de uma sociedade monocultural, meritocrata e escravocrata (MELO, 2019, p.11)

Melo afirma que a sociedade brasileira é desigual e perversa e, observando o ensino escolar atual, podemos dizer que ele também é desigual e perverso, e que tem propagado e reforçado uma história única, e nessa história única o povo negro e indígena estão às margens e são trazidos para a sala de aula apenas quando conveniente em épocas como o “Dia do índio” e/ou o “Dia da consciência negra”. A propagação dessa versão única que o ensino disponibiliza para os alunos contribui para manter as desigualdades que vemos. Quando os alunos estão aprendendo e

lhes faltam referências que pareçam com eles, pessoas com quem eles possam se identificar, o que estamos dizendo para esses jovens? Que mensagem esse ensino passa? É nesse contexto que instituições como as retratadas nesta pesquisa são de suma importância, para quebrar esse padrão há muito estabelecido, para mostrar aos que estão às margens, que eles também têm uma história, uma cultura, uma luta e uma voz.

Ainda nas palavras de Adichie (2019, p.32), “As histórias importam. [...] As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” Precisamos mostrar aos jovens que não existe apenas uma história, que há versões dela e precisamos lutar para que as instituições de ensino apresentem as diferentes versões que existem.

Escolinha Dandara (ED)²

A Escolinha Dandara (ED) iniciou seu trabalho escolar em 2019 e está localizada em Salvador/ Bahia. A instituição, majoritariamente de educação infantil, incluiu em 2021 o primeiro ano do ensino fundamental I e mais recentemente se tornou trilingue com aulas em português, inglês e libras.

Para o ensino fundamental as aulas de português, ciências, matemática, história e educação física são ministradas em português, enquanto inglês, artes e geografia são ministradas em inglês. Já na educação infantil, dividida em quatro grupos (do II ao V) de crianças entre dois e cinco anos, todo o desenvolvimento didático realizado até o horário do lanche é feito em inglês e após esse horário em português.

O ensino na ED se baseia nos saberes africanos e indígenas sem sua folclorização e/ou sem sua colocação como entretenimento, ela tem uma proposta inclusiva, anti-opressora e emancipatória, por

² Nome fictício.

isso não há a omissão dos saberes tidos como hegemônicos, mas também dá voz a outras narrativas desprivilegiadas.

Essa pesquisa tem como objetivo central observar e compreender como acontece o ensino da língua inglesa em uma escola de educação infantil, em um contexto afrocentrado e crítico-decolonial, analisando suas abordagens, adaptações e dificuldades, e salientando os benefícios que esse tipo de ensino pode trazer para a instrução da língua inglesa. Para isso serão observadas mais especificamente os grupos IV e V, que são crianças entre quatro e cinco anos.

Um ambiente escolar crítico-decolonial

Com relação ao método utilizado para alcançar nosso objetivo, nos valem os dados disponibilizados pela escola, tal como seu Projeto Político Pedagógico (PPP), apostilas e outros materiais desenvolvidos por seus professores e de teóricos das colonialidades e decolonialidades como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Aparecida de Jesus e Nilma Gomes, e estudiosos da pedagogia histórico-crítica como Saviani.

A fim de ilustrar e conceitualizar melhor no que consiste um ambiente escolar crítico- decolonial precisamos antes entender o que é colonialidade e a quais colonialidades estamos nos referindo e desconstruindo. De acordo com Aníbal Quijano

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p.73).

Segundo Sartre (1968),

a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua dele pela nossa, para

destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga (SARTRE, 1968 apud FANON, 1968, p.9).

Um ensino colonial, que é o que vem sendo disponibilizado atualmente, se pauta na reprodução das relações de poder, trazendo um ensino, geralmente, baseado nos saberes eurocêntricos, enquanto o ensino decolonial quer mostrar outros saberes, outras vozes. O ensino decolonial proposto pela Escolinha Dandara (ED) se pauta na desconstrução das seguintes colonialidades: do ser, do poder, do saber e cosmogônica. A colonialidade do ser é caracterizada pela “[...] inferiorização, a subalternização e a desumanização, traduzidas na história da modernidade colonial pela ‘negação de um estatuto humano para africanos e indígenas’ [...]” (MELO, 2019, p. 177), ou seja, ela se baseia na negação do outro por diferentes motivos, dentre eles suas raízes ancestrais e sua cor.

De acordo com a colonialidade do poder, o homem branco, cristão e europeu teria direito a dominação das outras raças, que seriam consideradas inferiores. “O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/ superiores ‘europeus’ e os dominados/ inferiores ‘não-europeus’” (QUIJANO, 2010, p.107).

A colonialidade do saber prega como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado o saber europeu e frente a ele os outros conhecimentos são tidos como inferiores. “[...] verifica-se que os fundadores do pensamento, da ciência e da filosofia modernos foram homens. Um segundo olhar revela que todos provêm da Europa ocidental. [...] E uma terceira vista de olhos revela que todos estes homens europeus eram também cristãos [...] e brancos” (MIGNOLO, 2004, p.689)

Já a colonialidade cosmogônica está pautada na relação do indivíduo com a natureza. Essa relação de espiritualidade com a terra, os ancestrais e a natureza seria categorizada como sendo não moderna, primitiva e pagã.

[...] É a colonialidade cosmogónica ou da mãe natureza, que tem relação com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que foca na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos acima e abaixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. (WALSH, 2009, p.3) ³

A fim de alcançar um ensino crítico-decolonial, a Escolinha Dandara (ED) se propõe a desconstruir as colonialidades citadas acima e para isso se baseia na pedagogia histórico-crítica de Saviani. Segundo Saviani, podemos dividir a educação em dois grupos:

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, está às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 1999, p.15)

Ele chama o primeiro grupo de teorias não-críticas, nas quais se enquadram a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e o segundo grupo de teorias crítico-reprodutivistas, que contém a teoria da escola enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um

³[...] Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. (WALSH, 2009, p.3)

instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. (SAVIANI, 1999, p.40)

Saviani denuncia que a escola sofre conflitos de interesse, pois é determinada socialmente e por essa razão a transformação histórica da mesma é dificultada, já que a classe dominante não seria beneficiada com essa transformação (SAVIANI, 1999, p.41). Nesse contexto surge a pedagogia histórico-crítica:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1999, p.42)

Saviani propõe cinco passos que norteiam a pedagogia histórico-crítica: 1) prática social; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e 5) retorno à prática social. Na prática social ocorre a tomada de consciência de como a realidade se apresenta em seu todo e em suas relações; cada professor e cada aluno se impõem como agentes sociais diferentes.

[...] o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 1999, p.80)

Ao segundo passo, a problematização, “Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 1999, p.80)

O terceiro passo é a instrumentalização, é nela que ocorre a apropriação dos saberes necessários para “equilibrar” os problemas identificados na prática social.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 1999, p.81)

No quarto passo, a catarse, ocorre a incorporação, sistematização e manifestação dos conhecimentos que foram apropriados na instrumentalização.

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação. (SAVIANI, 1999, p. 81)

No retorno à prática social, o último passo,

[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. (SAVIANI, 1999, p. 81)

A partir dos passos norteadores da pedagogia histórico-crítica expostos anteriormente, a Escolinha Dandara consegue aplicar um ensino crítico através dos materiais e das atividades que desenvolvem com os alunos. A educação infantil trabalha com atividades lúdicas que trazem o continente africano de um ponto de vista diferente do geralmente apresentado; lá, o primeiro contato que as crianças têm com a África não é como “o continente do qual vieram milhões de escravos”, mas como um continente cheio de riqueza, diversidade e com influências negras positivas nas quais as crianças podem se espelhar.

No primeiro ano do ensino fundamental são utilizadas apostilas desenvolvidas pelos professores da escola. Nelas podemos ver textos e atividades sobre orixás e um conteúdo integrado com outras disciplinas. Já na educação infantil, a escola optou por trabalhar com portfólio. A escola conta ainda com atividades como capoeira, dança afro, circo, teatro e musicalização. Para a Escolinha Dandara, o ensino da língua inglesa se faz necessário para que os alunos possam compreender os instrumentos de dominação e assim transformar sua realidade.

A finalidade da formação básica a partir destes idiomas reside no fato de que nossas crianças precisam ter acesso aos instrumentos de dominação do dominador, não para aprender a dominar, mas para ocupar espaços sociais historicamente negados. Pensamos que não podemos criar um gueto que isole nossas crianças reforçando os instrumentos de segregação. Na nossa concepção, não se trata de se render ao imperialismo dos países de língua inglesa, mas sim de conferir às nossas crianças condições de paridade social e de acesso às suas origens, visto que grande parte do material literário acerca da cultura africana e afro-diaspórica se encontra em inglês. (PPP, 2021, p.54 e 55)

Nesse contexto, o ensino de inglês é ofertado por acreditar-se que ele será uma arma com a qual as crianças poderão ter mais acesso a informações sobre sua ancestralidade. Oferecer um ensino crítico-decolonial é necessário para dar aos educandos uma visão diferente da que a sociedade propaga e iniciar esse trabalho ainda na educação infantil se mostra muito eficaz e benéfico, já que é nesse período que ocorre o primeiro contato com o outro e com uma realidade diferente daquela vivida pela criança no âmbito familiar. É na educação infantil que os educandos galgam os primeiros passos em direção a construção de sua identidade e por isso é necessário que suas influências sejam as mais positivas possíveis. Ser decolonial significa se libertar das amarras que a sociedade nos impõe, é como disse Houria Bouteldja (2012), uma ruptura e uma libertação que devemos fazer por nós mesmos. Ser decolonial é ser revolucionário.

As imagens acima nos mostram uma abordagem diferente da geralmente utilizada no ensino da língua inglesa. Parte do aprendizado da língua gira em torno do aprendizado sobre o continente africano e suas influências, não apenas na aquisição de vocabulário e aspectos culturais de países com grande poder econômico, como “Dia de São Patrício” ou “Halloween”. O ensino de inglês na Escolinha Dandara vai além do ensino da língua, é um ensino sobre a cultura negra e africana.

Considerações finais

A Escolinha Dandara aplica um ensino decolonial através dos materiais que desenvolve para os alunos, de livros infantis selecionados e de atividades extracurriculares. A escola conta ainda com a participação ativa dos familiares, pois acredita que a transformação deve ocorrer também no âmbito familiar. A instituição quer construir uma identidade racial crítica nos alunos, para que eles se identifiquem com suas origens de modo a terem orgulho de suas raízes ancestrais. Iniciar esse processo ainda na educação infantil é benéfico para os alunos, pois é nessa fase que começam a ser moldadas suas identidades, e ser exposto a personalidades negras e indígenas positivas significa ampliar sua visão sobre a cultura brasileira, para que eles possam se orgulhar de seus ancestrais e de si mesmos. O ensino de inglês em um contexto crítico-decolonial é importante e necessário, pois sendo o inglês uma língua hegemônica e, em grande parte, elitista, dar aos alunos a oportunidade de aprender essa língua é dar a eles o poder de transformação sobre a mesma. “[...] se quisermos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo” (GOMES, 2005 p. 49).

histórias e representações manuais (desenhos) de potentes mulheres negras brasileiras.

Referências

- ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
- BOUTELDJA, H. *Descolonizar a Europa*. Primeira Conferência da Rede Descolonial Europeia, ocorrida entre 10 e 11 de maio de 2012 na Universidade Complutense de Madrid, 2012.
- ESCOLINHA MARIA FELIPA. Nossa escola florida no Julho das Pretas EMF. 10 jul. 2019. Instagram:@escolinhamariafelipa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BzwD1calTmM/>. Acesso em: 26/12/2021
- _____. The Continent of Africa. 11 mar. 2020. Instagram:@escolinhamariafelipa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9lqovQFWnf/>. Acesso em: 26/12/2021.
- FERREIRA, A. J. *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça*: Histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Estúdio Texto. 2015 [livro eletrônico]
- _____. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas autobiográficas*: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto. 2017 [livro eletrônico]
- GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. *Educação antirracista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61.
- MELO, A. *Biodiversidade: narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do semiárido baiano*. 2019. 216f Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escolinha Maria Felipa, Salvador, 2021. p. 1-99

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. S.;

MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009, p. 73 – 118.

SARTRE, J. Prefácio. *In*: FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S.A., 1968.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. v. 5 - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, reexistir y revivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, Fortaleza, v. 3, p. 1-29, 2009.



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Este livro apresenta uma coletânea de trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF apresentados no XII SAPPIL Linguagem, abrangendo diversas temáticas e perspectivas teóricas. Os artigos refletem as pesquisas em andamento e destacam a importância da linguagem no contexto da sociedade atual. Dividida em três grandes blocos (Historiografia da Linguística, Gramaticografia e História das Ideias Linguísticas; Política Linguística e Glotopolítica; Sociolinguística e Contato Linguístico), esta obra contribui para o avanço dos estudos linguísticos e para a compreensão da complexidade da linguagem na contemporaneidade.

