

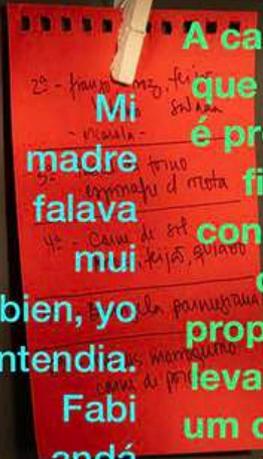
# POLÍTICA LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

**A gente combinamos de não morrer.**

Waraotuma  
aribu ajono  
etomakitane  
ja  
teribunokotu  
ma kokotuka  
ekuya,  
janokoinatum  
a jobai  
kokotuka  
ekuya  
arakate

*Kada língua  
di aluno  
dibidi  
rispitadu na  
skola, pabia  
ita mostra  
kinki el i  
sedu.*

**Salutatio  
omnibus! Si  
uos omnes  
ualetis, bene  
est!**



**A casa em que moro é própria; fi-la construir de propósito, levado de um desejo tão particular que me vexe imprimi-lo, mas vá lá.**

**Quando menos fosse, sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica**

**Às portas da morte, ele mo deu e disse-me o que prometera ao pai.**

O português angolano é uma língua bué fixe, representa os mwangolé.

**Ere-só ñakaré 'y-pe.**

Eni bá  
şe oun tí  
enikan ò  
şe rí á rí  
ohun tí  
enikan ò  
rí rí

Organizadores:

**SOCORRO CLÁUDIA TAVARES DE SOUSA  
DANIEL SOARES DANTAS**

 **Pedro & João**  
editores

**Socorro Cláudia Tavares de Sousa  
Daniel Soares Dantas  
(Organizadores)**

# **Política Linguística na sala de aula**



## **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.

**Socorro Cláudia Tavares de Sousa; Daniel Soares Dantas [Orgs.]**

**Política Linguística na sala de aula.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 207p.  
21 x 29,7 cm.

**ISBN: 978-65-265-1167-1 [Digital]**

1. Políticas linguísticas. 2. Sala de aula. 3. Educação brasileira. 4. Linguística aplicada.  
I. Título.

CDD – 410

**Capa:** Daniel Soares Dantas

**Fotografia:** Paulo Rossi

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

**Revisão:** Cynthia Israelly Barbalho Dionísio Soares

**Diagramação:** Daniel Soares Dantas

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

### **Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 – São Carlos – SP  
2024

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>05</b>
<b>1. Afinal, o que é política linguística?</b> Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB) Daniel Soares Dantas(UFPB)	<b>08</b>
<b>2.A presença das línguas clássicas na educação brasileira colonial e imperial</b> Felipe Coelho de Souza Ladeira – UEPB	<b>32</b>
<b>3.Territorialidades das línguas indígenas: elos entre línguas, povos e territórios</b> Carolina Coelho Aragón – UFPB	<b>55</b>
<b>4.Línguas e fronteiras: onde pairam os limites?</b> Isis Berger (UNIOESTE)	<b>81</b>
<b>5.Ideologias linguísticas em tendências de abordagem gramatical por Livros Didáticos de Português</b> Kátia Cavalcante Oliveira (UECE)	<b>103</b>
<b>6.Análise linguística na escola: a política linguística declarada na BNCC é praticada pelo professor?</b> Daniel Soares Dantas (SEE-PB/UFPB)	<b>132</b>
<b>7.Educação bilíngue no Brasil: uma resposta aos novos desafios do século XXI?</b> Leonardo Parisi (UFPB)	<b>155</b>
<b>8.O revisor de textos no curso de Letras: um caminho além da docência</b> Ingrid Nascimento (SEDUC-CE/UFPB)	<b>179</b>
<b>Sobre os autores</b>	<b>206</b>

A presente obra didática é concebida com o propósito de preencher uma lacuna no ensino superior, especificamente na abordagem da Política Linguística na sala de aula de graduação em Letras, tendo em vista que muitos currículos não contemplam a PL como componente curricular ou não abordam o conteúdo das políticas linguísticas em **outras disciplinas**. Destina-se também a contribuir com os docentes que buscam introduzir discussões sobre as políticas linguísticas em sala de aula. Em outras palavras, a importância de incluir a Política Linguística na formação universitária reside na oportunidade que proporciona aos estudantes de se familiarizarem com esse campo ainda durante a graduação, bem como na ampliação da perspectiva analítica dos docentes, ao corroborar com a ideia de que a língua não se restringe somente às dimensões fonético-fonológica, morfossintática e pragmática. A partir da PL é possível compreender que “todo ato de linguagem é potencialmente político” (**JOSEPH, 2006, p. 17**), inclusive quando não se tem motivações políticas.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar uma introdução aos estudos de Política Linguística a partir da apresentação de uma noção ampliada de política linguística proposta por Spolsky (2004, 2009, 2021), bem como abordar temas caros à área que podem ser analisados a partir desta ótica teórica.

O ponto de partida para esta empreitada se deu durante o semestre letivo de 2022.1, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Após as discussões em sala de aula sobre as diversas concepções de Política Linguística, surgiu a ideia de elaborar um material didático. O encontro entre uma professora especializada em Política Linguística, Dr.<sup>a</sup> Socorro Cláudia Tavares de Sousa, ministrando uma disciplina de Tópicos Avançados em Linguística Aplicada, e um aluno de doutorado, Daniel Soares Dantas, que até então não havia sido exposto, de forma sistematizada, aos estudos em Política Linguística, foi o ponto de partida para essa iniciativa. A partir das discussões em sala de aula, sentimos a necessidade de levá-las para além da pós-graduação, oferecendo um material didático para docentes e estudantes interessados em explorar a Política Linguística como área de estudo e de reflexão crítica sobre as políticas linguísticas presentes no dia a dia.



Essa informação se baseia na pesquisa realizada por Afonso, em 2017, intitulada “A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil”. Trabalho disponível no Repositório da Universidade Federal da Paraíba: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19016?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19016?locale=pt_BR).



Para uma discussão aprofundada da temática, sugerimos a leitura de JOSEPH, John E. *Language and politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

Cada unidade didática foi construída com base em premissas da **Metodologia Dialética (VASCONCELLOS, 1992)**, sugerindo uma abordagem que envolve os objetos de conhecimento em três dimensões: síntese, análise e síntese. Essa abordagem estratégica delinea o modo como cada tema deste livro didático será conduzido em sala de aula. A síntese corresponde ao momento de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, constituindo-se no despertar para o conteúdo. A análise consiste no aprofundamento da temática por meio da apresentação de conceitos teóricos e exemplificações. E, por fim, a síntese refere-se à sistematização do conhecimento pelo aluno, desafiando-o através de atividades que consolidem o aprendizado.

Para a configuração da obra, inicialmente, selecionamos temas que, a nosso ver, merecem reflexão e análise, para somente depois convidarmos os autores. Os autores das Unidades Didáticas foram escolhidos por sua *expertise* em cada uma das temáticas e pela capacidade de tornar o conteúdo acessível e didático. Assim, o livro se constitui de oito Unidades Didáticas.

Na primeira, é apresentada a diferença entre política linguística como campo de atividade e como campo de conhecimento. É caracterizada a periodização da área de Política Linguística e, por fim, é apresentada a noção de política linguística de Spolsky. O referido autor rompeu com o paradigma vigente na área, apresentando uma proposta teórica que compreende a política linguística em uma perspectiva multidimensional. Em suma, Socorro Sousa e Daniel Dantas propiciam aos leitores uma visão panorâmica da área de Política Linguística, desembocando na visão ampliada de Spolsky.

Felipe Ladeira, por sua vez, retoma uma política de educação linguística existente no Brasil Colônia e no Brasil Império, que foi a do estudo das línguas clássicas: o grego e o latim. O autor discute o ensino dessas línguas desde a chegada dos jesuítas até a última regulamentação do currículo do Colégio Pedro II, em 1881. Através dessa Unidade Didática, os leitores conhecerão o *status* do latim e do grego e refletirão sobre seus impactos na educação brasileira colonial e imperial.



VASCONCELLOS, C. S. *Metodologia dialética em sala de aula*. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 83, abr. 1992.

Carolina Aragón apresenta uma discussão sobre as línguas indígenas, relacionando-as à noção de territorialidade, ou seja, de que línguas, povos e territórios são elementos imbricados. Considerando essa inter-relação, a autora vai discutir as políticas linguísticas que visam promover a diversidade linguística, perpassando uma abordagem de natureza gramatical, social e cultural dessas línguas.

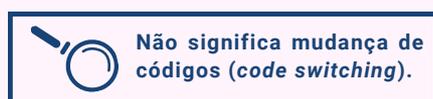
Para tratar a relação entre línguas e fronteiras, Isis Berger discorre sobre as políticas linguísticas declaradas e praticadas no contexto das fronteiras nacionais. Ao tratar do lugar das línguas na delimitação das fronteiras, a pesquisadora situa essa discussão em uma dimensão menos geográfica e legal e mais política. Isso porque se desenvolvem práticas linguísticas de **translinguagem** (prática comunicativa que utiliza mais de uma língua em um enunciado acabado) entre sujeitos que têm diferentes línguas maternas, que muitas vezes não estão em convergência com as políticas linguísticas declaradas.

As políticas linguísticas também estão presentes em materiais didáticos de ensino de línguas. Kátia Oliveira apresenta um recorte da sua tese ao discutir sobre a norma linguística selecionada para ensinar o português como língua materna. Em sua Unidade Didática, a autora desvela as ideologias linguísticas da padronização do português na abordagem da sintaxe em livros didáticos, demonstrando como essas ideologias fomentam um imaginário social de uma “forma correta” na língua.

Ainda considerando as políticas de educação linguística, Daniel Dantas caracteriza a presença da análise linguística como política linguística na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e discute a sua apropriação por professores de Língua Portuguesa na Educação Básica. Serão abordados alinhamentos e discrepâncias entre a política proposta e a sua prática, explorando o papel da análise linguística no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Na Unidade Didática seguinte, Leonardo Parisi examina as diferentes concepções de bilinguismo e educação bilíngue e suas implicações para as sociedades e para os sujeitos, bem como analisa uma política linguística declarada para o ensino bilíngue no Brasil, discutindo concepção de escola bilíngue, carga horária, formação de professores, metodologias e avaliação de proficiência dos estudantes.

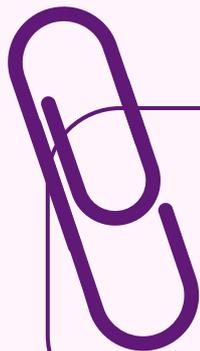
Na última Unidade Didática, Ingrid Nascimento explora a revisão textual a partir da ótica da agência em Política Linguística. Para tanto, a autora aborda criticamente o papel, a atuação e a relevância do revisor textual na sociedade, discutindo os desafios e as questões éticas envolvidas nessa prática.



# AFINAL, O QUE É POLÍTICA LINGUÍSTICA?

Socorro Cláudia Tavares de Sousa  
Daniel Soares Dantas

# Objetivo de aprendizagem



Construir uma visão panorâmica da área de Política Linguística e conhecer a proposta teórica de Spolsky (2004, 2009, 2021).

## 1. Política linguística como campo de atividade

Intitulamos esta Introdução com uma pergunta: “Afim, o que é política linguística?”. Partimos do pressuposto que você, enquanto aluno de graduação, provavelmente não tenha cursado nenhum componente curricular de Política Linguística ou que aborde política linguística ou, ainda, caso tenha cursado, possa ampliar sua visão sobre o que seja esse **campo de atividade** ou **campo do conhecimento**. Opa! Você deve estar se perguntando: qual é a diferença?

Em primeiro lugar, afirmamos que a política linguística enquanto atividade humana sempre esteve presente na história, ou seja, os homens sempre realizaram ações de política linguística. Vamos mostrar alguns exemplos mais antigos e mais recentes para comprovar essa afirmação.

No livro de Juízes, capítulo 12, versículos 1 a 6, é narrado o conflito entre Jefté e os gileaditas contra os efraimitas. Um acontecimento linguístico é especificamente relevante: quando os fugitivos efraimitas tentavam atravessar o rio Jordão, passavam por uma prova de sotaque. Eles deveriam pronunciar a palavra “**Chibólet**” e não “**Sibólet**”. Se pronunciassem com o sotaque /s/ eram identificados como efraimitas e, conseqüentemente, mortos. Essa política linguística causou a morte de “quarenta e dois mil homens de Efraim”. Veja o trecho a seguir.

4 Então Jefté reuniu todos os homens de Galaad para lutar contra Efraim. Os homens de Galaad atacaram os de Efraim, porque estes acusaram os galaaditas de serem fugitivos de Efraim e Manassés. 5 Galaad, então, se apoderou dos vaus do Jordão que davam acesso a Efraim, e quando algum fugitivo de Efraim dizia: “Deixa-me passar”, os homens de Galaad perguntavam-lhe: “És efraimita?” Caso respondesse “não”, 6 mandavam-lhe dizer xibolet [que significa espiga], e se não pronunciava certo e dizia sibolete, agarravam-no e o degolavam nos vaus do Jordão. Naquela ocasião tomaram quarenta e dois mil homens de Efraim. (BÍBLIA, 2019, Juízes, 12, 4-6).

Um exemplo mais atual é a instituição de línguas indígenas como cooficiais em alguns municípios brasileiros (cf. Figura 1). Essas legislações, dentre outras atribuições, obrigam o município a prestar serviços públicos nessas línguas além do português, que é a língua oficial do Brasil.

### Línguas Indígenas

LÍNGUA	MUNICÍPIO	LEI – ANO
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Neengatu	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Tukano	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Ianomami	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 0084/2017
Guarani	Tacuru (MS)	Lei n. 848/2010
Akwê-Xerente	Tocantinea (TO)	Lei n. 411/2012
Macuxi	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
Wapichana	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
Mebêngôkre/Kayapó	São Felix do Xingu (PA)	Lei n. 571/2019
Tenetehara/Guajajara	Barra do Corda (MA)	Lei n. 900/2020
Tikuna	Santo Antônio do Içá (AM)	Lei n. 298/2020
Tupi-nheengatu	Monsenhor Tabosa (CE)	Lei n. 13/2021
Terena	Miranda (MS)	Lei n. 1.382/2017
		Lei n. 1.417/2019

Fonte: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>

Vejam os casos da cooficialização da língua Tenetehara-Guajajara no município de Barra do Corda/MA, que propõe várias funções para esta língua, proporcionando não apenas um direito linguístico do povo indígena, mas também a promoção da língua em outros espaços sociais, como a escola e as ruas. De acordo com a Lei Nº 900 de 7 de julho de 2020:

Art. 2º A cooficialização da língua guajajara obriga o município a:

I – criar Núcleo de Estudos multidisciplinar composto por indígenas falantes da língua Tenetehara-guajajara na área para discutir e sistematizar o uso da língua indígena em ambientes oficiais do município;

II – manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua cooficializada;

III – produzir a documentação pública, campanhas publicitárias institucionais, avisos e comunicações de interesse público na língua oficial e na língua cooficializada;

IV – implementar placas indicativas de atrativos turísticos e topônimos locais relevantes para o povo Tenetehara-guajajara na língua cooficializada.

V – incentivar o aprendizado e o uso da língua Tenetehara-guajajara, nas escolas e nos meios de comunicação.

VI – ofertar vagas de intérprete em língua indígena em concursos públicos para o preenchimento de cargos direcionados ao atendimento do público indígena, exigindo para isso proficiência e escrita na língua Tenetehara-guajajara.

Fonte: Barra do Corda/MA, 2020.

Outro exemplo é a gestão das línguas em casa por uma mãe brasileira que mora na Noruega e que tem o português como língua materna. Veja um trecho da entrevista realizada com a mãe:

E: Que línguas você e Amanda falam em casa, Márcia?

M: *Português e algumas vezes norueguês, né? Quando necessário.*

E: E quando é necessário o uso de norueguês?

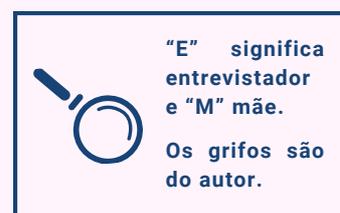
M: *Depois de algumas tentativas do uso do português serem frustradas, não se entende. **Dependendo da seriedade e da necessidade da coisa**[2], aí acaba **desviando**, né? Pra facilitar.*

E: Por que você quer que ela aprenda português? Além do interesse para que ela conheça a língua da mãe e da família da mãe, há outro?

M: *Eu acho que língua é sempre uma coisa muito importante, né? Para qualquer criança, e **quando ela tem de graça** é perfeito. Além desses motivos que você disse [conhecer a língua da mãe e da família da mãe], eu tenho certeza de que isso vai servir pro futuro, **ela ter essa língua de graça**. Eu não sei qual vai ser a **profissão dela**, mas eu penso que é muito bom ela ter essa **língua de graça**.*

Fonte: Alexandre (2023, p. 13-14).

Como é possível observar, a política linguística sempre fez e faz parte do dia a dia das pessoas. No primeiro exemplo, vimos a utilização da língua relacionada a confrontos; no segundo, à identidade étnica; e no terceiro, à herança linguística.



## 2. Política Linguística como campo de conhecimento: um pouco de história

Teríamos como apresentar muito mais casos de políticas linguísticas presentes em nossa vida cotidiana. Agora, a Política Linguística (aqui, com letra maiúscula), como campo de conhecimento, tem uma história bem recente.

Alguns autores estrangeiros (e.g.: RICENTO, 2000; HORNBERGER, 2009; JERNUDD; NEKVAPIL, 2012; BALDAUF Jr., 2012) e **brasileiros** (e.g.: RIBEIRO DA SILVA, 2013; SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019) se debruçaram sobre a história da Política Linguística. Nesses estudos, há o relato de um acontecimento histórico que marca o início da área, que é o final da Segunda Guerra Mundial. Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) apresentam a periodização da Política Linguística correlacionando-a a diferentes noções de política linguística. Você, caro leitor, pode estar se perguntando: há mais de uma concepção de política linguística? Sim!!! E vamos apresentar brevemente algumas.

O **planejamento linguístico** (era o nome mais comumente utilizado na época) denominado **clássico**, que tem início nos anos 60, coincidiu com a emancipação e a formação de novos Estados-Nação. Uma definição que marca essa etapa é a elaborada por Haugen, em 1959, que define planejamento linguístico como “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea” (HAUGEN, 1959, p. 8).

A elaboração de instrumentos linguísticos (ortografias, gramáticas e dicionários) estava intimamente relacionada à tarefa de resolver “problemas linguísticos”, haja vista a diversidade de línguas na África e no sudeste asiático, por exemplo. Nessa perspectiva, a diversidade linguística era considerada um entrave para o desenvolvimento dessas novas nações, e as línguas coloniais, como o inglês e o francês, eram tidas como mais apropriadas para serem utilizadas em situações formais de comunicação, bem como mais eficientes para comunicar diferentes conteúdos informativos. Aqui, a ideia dominante é de uma relação biunívoca entre **uma língua – uma nação**. Ou seja, o planejamento linguístico teria a utilidade de unificar uma nação e de promover o desenvolvimento e a modernização dos novos Estados.



“Não temos a pretensão de sermos exaustivos no detalhamento dos pesquisadores que se dedicaram a escrever sobre a história da Política Linguística.”

Podemos ilustrar com o caso de Angola, que se tornou independente em 1975 e adotou o português como língua oficial. Sabemos que essa escolha tem motivações de diferentes naturezas, como econômica e política, por exemplo.

Artigo 19.º (Línguas)

1. A língua oficial da República de Angola é o português. (ANGOLA, 2010).

Já nos anos 70 e 80, se fortalece a compreensão de que esses planejamentos linguísticos não promoveram a almejada modernização dos Estados-Nação, bem como não eram tão “técnicos” ou “neutros” (não ideológicos) como se pensava. Na verdade, estudiosos envolvidos com a área chegaram à compreensão de que esses planejamentos linguísticos tinham implicações de natureza sociopolítica e ideológica. Isso porque, nos planejamentos anteriores, as línguas europeias tinham uma posição de superioridade em relação às línguas nativas. Essa compreensão não se dá de forma isolada, mas é influenciada pelo desenvolvimento de um **paradigma crítico** nas ciências, que se diferencia do **paradigma positivista** da etapa anterior.



Grosso modo, o paradigma crítico não visa apenas descrever um fenômeno, mas mudar o mundo. Um exemplo de pesquisa dentro desse paradigma é a investigação do efeito do meio de instrução (ensino das disciplinas em inglês ou chinês) em uma escola na China. Um professor (que também assume o papel de pesquisador) juntamente com o pesquisador realizam um estudo colaborativo visando melhorar a política linguística na instituição pesquisada (LIN, 2015).

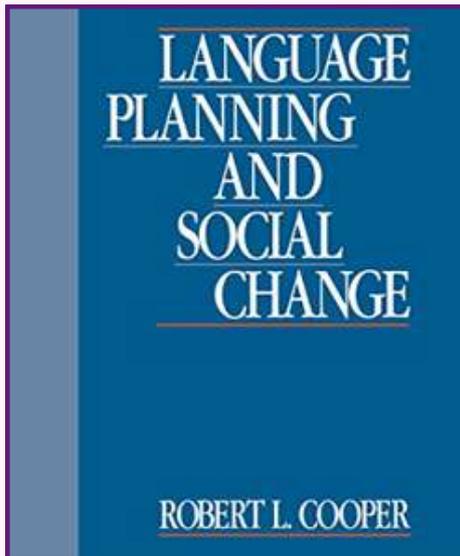
No paradigma positivista, busca-se identificar as relações de causa e efeito entre diferentes variáveis (LIN, 2015). Um exemplo de pesquisa em Política Linguística dentro desse paradigma é o estudo da relação entre a variável meio de instrução e a variável desempenho dos alunos nas disciplinas (LIN, 2015).

A noção de planejamento linguístico representativo dessa etapa é a elaborada por Cooper, em 1989, na obra *Language planning and social change* (Planejamento linguístico e mudança social). Como o próprio autor afirma, “**o fato de a mudança social acompanhar o planejamento linguístico não é surpreendente, na medida em que o planejamento linguístico, preocupado com a gestão da mudança, é em si um exemplo de mudança social.**” (COOPER, 1989, p. 184). Ou seja, os fatores que influenciam as mudanças sociais (e.g.: ambiente físico, população, descobertas e invenções, ideologias...) não acontecem de forma isolada, de modo que os planejamentos linguísticos constituem e são constituídos a partir dessas mudanças na sociedade. Para ilustrar essa afirmação, não é à toa que o ensino do inglês no Brasil teve expansão a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos da América (apenas para citar um fator) ampliaram as relações comerciais com o nosso país.



No original: "That social change accompanies language planning is scarcely surprising, inasmuch as language planning, concerned with the management of change, is itself an instance of social change." (COOPER, 1989, p. 164, tradução nossa).

Leia abaixo a noção de planejamento linguístico de Cooper (1989, p. 45):



Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas. Finalmente, ela emprega o termo influência em vez de mudança, na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual.



No original: "Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behavior." (COOPER, 1989, p. 45).

Afonso e Sousa (2019) resumem a pergunta que Cooper se propôs a responder ao elaborar sua noção de planejamento linguístico: **Quem planeja o quê, para quem e como?**

Quem planeja?	• Qualquer um pode realizar planejamento linguístico como indivíduos, organizações sociais, instituições governamentais...
O que planeja?	• O planejamento linguístico pode incidir sobre decisões relacionadas ao "corpo" da língua ( <i>corpus</i> ), às funções das línguas ( <i>status</i> ) e à ampliação do número de usuários (aquisição).
Para quem planeja?	• Os destinatários são denominados como "outros", podendo ser uma nação, uma comunidade, um indivíduo...
Como planeja?	• Não existe um planejamento ideal. Tal planejamento é realizado, considerando as mudanças sociais e políticas em cada contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Fonte: Afonso e Sousa (2019, p. 386).



No original: "Who plans what for whom and how?" (COOPER, 1989, p. 31).

**Planejamento linguístico em Cooper**

Como exemplo de **quem planeja, o que e para quem**, podemos citar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), organismo supranacional, que tem como um de seus objetivos a promoção e difusão da língua portuguesa no mundo. Nesse sentido, a CPLP elabora diferentes frentes de ação para cumprir esse objetivo, tais como:

- **A utilização progressiva do português como língua de trabalho em organizações internacionais**, de cariz universal ou regional, é uma realidade. É um idioma falado em mais de vinte instituições internacionais, nomeadamente na União Africana, na União Européia, na União Sul-Americana de Nações (UNASUL), na Organização dos Estados Americanos e nas Cimeiras Ibero-Americanas. Concordaram que a CPLP e os Estados membros têm que ser mais ambiciosos, em particular no sistema das Nações Unidas. (Declaração de Praia) (grifos nossos)
- A necessidade de medidas concretas relativamente ao compromisso da desejável **unificação do vocabulário científico e técnico em Língua Portuguesa**. (Declaração de Lisboa) (Grifos nossos)
- Conceber **programas de língua portuguesa para fins profissionalizantes**, com metas de aprendizagem comuns, a serem aplicadas em escolas técnico-profissionais do espaço CPLP. (Plano de Ação de Díli) (grifos nossos)
- Investir no **desenvolvimento e inovação de tecnologias para a língua portuguesa** e na produção de conteúdos digitais em português. (Plano de Ação de Díli) (grifos nossos)
- O compromisso, nos espaços da CPLP, de partilha de experiências e de esforços no sentido de serem definidas políticas de ensino que visem especificamente a **aprendizagem da Língua Portuguesa**, nomeadamente através da **formação especializada dos professores para o ensino do Português como Língua Não Materna (Língua Segunda)** (Declaração de Lisboa) (grifos nossos).



Todos esses exemplos foram retirados da tese de Afonso (2023), que investigou as políticas e ideologias linguísticas nos discursos da CPLP no período de 2004-2017.

Como é possível observar, a CPLP (**quem planeja**) realiza diferentes planejamentos (**o que planeja**), tais como o planejamento de *status* (ex.: a inserção da língua portuguesa em organizações internacionais, como as Nações Unidas), o planejamento de *corpus* (ex.: a criação de um vocabulário técnico para a língua portuguesa) e o planejamento de aquisição (ex.: a formação de professores de língua portuguesa como língua não materna com a finalidade de ampliar o número de usuários dessa língua) para diferentes destinatários (**para quem**), que podem ser tanto os próprios membros da Comunidade quanto um público mais geral.

Nessa etapa intermediária, os pesquisadores da área (tomando como exemplo Cooper) compartilham a ideia de que o planejamento linguístico deveria levar em conta os fatores sociais, econômicos e políticos, e não apenas uma perspectiva de modernização das novas nações emancipadas.

A terceira etapa que tem início na segunda metade dos anos 80 e vai até os dias de hoje se caracteriza não apenas pela “consciência” dessa necessidade, mas principalmente pela inclusão desses aspectos nos modelos teóricos que vieram a ser desenvolvidos. Se na etapa anterior houve uma influência do paradigma crítico, aqui essa influência é de tal modo decisiva que surgiu dentro da área uma corrente denominada **Política Linguística Crítica**.

A noção de política linguística que reflete essa etapa é apresentada por Tollefson (1991, p. 32) citado por Johnson (2013, p. 239):

A política linguística é vista como um mecanismo pelo qual os interesses dos grupos sociopolíticos dominantes são mantidos e as sementes da transformação são desenvolvidas... **O modelo histórico-estrutural** pressupõe que os planos implementados com sucesso servirão aos interesses da classe dominante.



No original: “Language policy is viewed as one mechanism by which the interests of dominant sociopolitical groups are maintained, and the seeds of transformation are developed... The historical -structural model presumes that plans that are successfully implemented will serve dominant class interests.” (TOLLEFSON, 1991, p. 32 apud JOHNSON, 2013, p. 39).



Segundo Tollefson (2006), as pesquisas inseridas na corrente denominada Política Linguística Crítica podem ter um desses sentidos: a) criticam a abordagem tradicional de política linguística; b) visam promover a mudança social; c) utilizam aportes teóricos da Teoria Crítica como Bourdieu, Foucault, Gramsci etc.

Como é possível observar, as políticas linguísticas estão imbricadas em relações de poder. Nessa perspectiva, as políticas linguísticas podem servir para criar ou manter desigualdades sociais. Um exemplo de reflexão dentro dessa perspectiva teórico-metodológica é a investigação dos fatores que explicam o papel do inglês como língua da ciência no processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras; e as motivações políticas, sociais e econômicas que justificam a escolha pela língua inglesa como língua estrangeira na educação básica em nosso país.

Essa perspectiva se opõe frontalmente à abordagem da primeira fase, denominada neoclássica. Tollefson (2015) apresenta as principais diferenças entre essas duas etapas da Política Linguística.

## Abordagem em Política Linguística

### ABORDAGEM NEOCLÁSSICA

“crença otimista de que as políticas linguísticas estatais fornecem uma base para a integração sociocultural, a ‘modernização’ social e o ‘desenvolvimento’ econômico.”

“as decisões linguísticas individuais são moldadas por cálculos racionais de custo-benefício”

### ABORDAGEM HISTÓRICO-ESTRUTURAL

“examina o papel do planejamento linguístico na criação e manutenção de sistemas de desigualdade.”

“procura compreender como os indivíduos e grupos são coagidos à aquisição da língua, à perda da língua e aos padrões de uso da língua por forças externas poderosas que controlam o processo de formulação de políticas.”

Fonte: Elaboração própria a partir de Tollefson (2015).



No original: “optimistic belief that state language policies provide a basis for sociocultural integration, societal ‘modernization’, and economic ‘development’” (Tollefson, 2015, p. 140).

No original: “examines the role of language planning in creating and sustaining systems of inequality” (Tollefson, 2015, p. 141).

No original: “individual language decisions as shaped by rational cost-benefit calculations” (Tollefson, 2015, p. 141).

No original: “seeks to understand how individuals and groups are coerced into language acquisition, language loss, and patterns of language use by powerful external forces that control the process of the policymaking” (Tollefson, 2015, p. 141).

Em relação à periodização da terceira etapa, não significa afirmar que todas as pesquisas em Política Linguística realizadas atualmente no Brasil se inscrevam dentro da Política Linguística Crítica, uma vez que outras noções e abordagens são também utilizadas. Sousa, Soares e Dionísio (2019), ao investigarem as noções de política linguística utilizadas em teses, dissertações e artigos no período de 1990 a 2017, concluíram que a noção de **Calvet (2007)** é predominante, seguida da noção de Spolsky.



**Calvet (2007)** compreende a política linguística como um binômio, no qual a política linguística corresponde às decisões referentes às línguas na sociedade, enquanto o planejamento linguístico à implementação dessas decisões.

## 3. A política linguística na perspectiva teórica de Spolsky

Como vimos, desde a constituição da área, diferentes noções de política linguística foram sendo desenvolvidas. Essa diversidade de construtos representa um amadurecimento da área de Política Linguística, visto que essas definições visam explicar as diferentes e complexas realidades sociais. Nesta Unidade Didática, selecionamos uma **noção ampliada de política linguística** para expormos, visto que ela tem o potencial de explicar os conteúdos explorados nos diferentes capítulos que compõem esta obra.

Spolsky foi responsável pela constituição de um novo paradigma na área de Política Linguística. O que isso significa? Significa que ele construiu uma proposta teórica inovadora que, dentre outros pressupostos, compreende a política linguística como multidimensional. Explicando melhor: Spolsky identifica três componentes inter-relacionados, porém distintos, das políticas linguísticas, que são **as práticas, as crenças e a gestão**.

As práticas linguísticas referem-se aos comportamentos e escolhas observáveis relacionados ao uso da linguagem, realizados pelos membros de uma comunidade em seu contexto cotidiano, englobando aspectos como a escolha da língua, da variedade ou variante linguística em dado contexto. Por exemplo: em um congresso acadêmico internacional, no qual os participantes têm línguas maternas diversas, é realizada a escolha por uma língua franca (que seja “comum” a todos os presentes); nos gêneros da redação oficial é feita a escolha pela norma-padrão do português; e, em um contexto informal, pode-se utilizar a variante “vi ela” no lugar de “a vi”.

As crenças dizem respeito aos valores atribuídos às línguas e às variedades linguísticas. Tais valores podem variar amplamente entre diferentes grupos e contextos sociais, e desempenham um papel fundamental na determinação das práticas linguísticas adotadas pelos falantes. Um exemplo dessa dimensão aparece na pesquisa realizada por Sousa, Koffmann e Ponte (2023), que investigaram as valorações sobre a língua francesa na percepção de estudantes dessa língua. Na perspectiva dos alunos, a língua francesa é vista como símbolo de elegância e requinte.

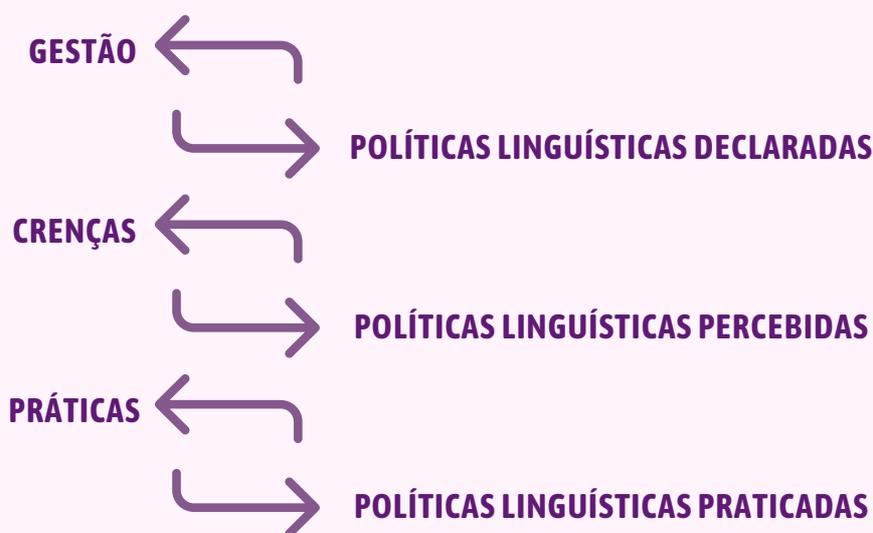


Compreendemos por **noção ampliada de política linguística** aquela que não a restringe a políticas oficiais elaboradas por um Estado.

Além de ser uma língua mais “*glamourosa*”.  
Eu sempre vi como uma língua chique e elegante, e que tinha um *diferencial*.  
Um idioma *culto*, *pertencente somente a pessoas de alta classe*.  
De uma sonoridade *elegante*, aspecto *chique*, conferindo dessa forma, seu rótulo de “*elitizada*”.  
(SOUSA; KOFFMANN; PONTE, 2023, p. 16)

A gestão linguística consiste em esforços explícitos e observáveis realizados por indivíduos ou grupos com autoridade percebida sobre os participantes de um determinado **domínio** (compreenda-o agora como um espaço social) a fim de modificar suas crenças e/ou práticas. Essa gestão pode manifestar-se de diversas formas. Um exemplo é a promulgação de leis para a oficialização de uma língua em um país. Ainda no âmbito do Estado, outro exemplo de gestão são as políticas de educação linguística, como a referente à obrigatoriedade do ensino da língua inglesa na educação básica a partir do 6º ano no Brasil.

Para cada uma dessas dimensões de Spolsky (2004, 2009), utilizaremos as expressões a seguir:



Fonte: elaboração própria.

Vamos apresentar mais alguns exemplos de políticas linguísticas. **Um exemplo de política linguística declarada** é o **Novo Acordo Ortográfico** (BRASIL, 2008), um tratado internacional assinado por diversos países de Língua Portuguesa oficial com o objetivo de “padronizar” a ortografia desta língua. Este acordo é um documento que estabelece regras e normas ortográficas a serem seguidas por instituições educacionais, órgãos governamentais, meios de comunicação e demais entidades que utilizam a língua portuguesa escrita. Nessa perspectiva, depois que o Brasil adotou o Acordo, em 2009, os textos escritos passaram a ser regidos por essa nova ortografia, de modo que houve a modificação das práticas dos indivíduos.

Um exemplo de **política linguística praticada** pode ser observado no contexto religioso do **Candomblé Iorubá**. Os participantes frequentemente utilizam uma variedade específica da língua, incorporando termos e expressões de origem africana, em consonância com suas tradições culturais e espirituais. Essa escolha linguística reflete a identidade étnica e cultural dos praticantes, demonstrando uma política linguística praticada que promove a preservação e valorização de suas heranças linguísticas. Veja um exemplo disso em uma página de cantigas usadas em rituais de candomblé da Nação Ketu.



Página da cartilha "Xirê"

Fonte: Dantas e Silva (2020).

Um exemplo de **política linguística percebida** pode ser observado no papel do inglês como língua de mercado de trabalho. Em muitas partes do mundo, o domínio do inglês é amplamente percebido como um conhecimento linguístico crucial para o sucesso profissional e para o avanço na carreira. Essa percepção é influenciada pelas crenças compartilhadas pela comunidade em relação ao prestígio e à utilidade do inglês como língua franca global, especialmente nos campos da tecnologia, negócios, ciência e diplomacia.



Propaganda escola de idioma

Fonte: <https://www.facebook.com/OpenWayFast/> / Acesso em: 3 mar. 2024.

O anúncio de curso de idiomas reflete e reforça as crenças linguísticas predominantes na sociedade sobre o valor e os benefícios de aprender o inglês. Essa mensagem sugere que o conhecimento do inglês não apenas proporciona oportunidades de comunicação e interação em nível global, mas abre portas para novas experiências, oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal. Portanto, os anúncios de cursos de idiomas que destacam os benefícios do inglês para expandir horizontes refletem as crenças linguísticas compartilhadas pela comunidade sobre a importância e o prestígio atribuídos ao inglês como língua de comunicação global e como uma habilidade valiosa no mercado de trabalho. Essa política linguística percebida influencia as escolhas individuais em relação ao aprendizado de idiomas e contribui para a manutenção e a disseminação do *status* do inglês como língua dominante em contextos profissionais e educacionais no Brasil e no mundo.

Afora essa visão multidimensional da política linguística, Spolsky (2009) afirma que o propósito de sua **Teoria de Gestão da Língua** é explicar as escolhas linguísticas cotidianas feitas por indivíduos, por grupos e por organizações supranacionais, as quais são moldadas pelos padrões estabelecidos dentro de suas comunidades. Nesse sentido, o autor destaca que uma “política linguística não existe em um vácuo” (SPOLSKY, 2021, p. 1), ou seja, ela sempre se realiza em dado espaço social. Como exemplo de domínios, temos a família, a igreja, a escola... Cada domínio tem suas próprias práticas, crenças e gestão linguística, contudo pode haver influência das políticas linguísticas de um domínio em outro.

Para Spolsky (2009), os domínios são constituídos por três elementos: participantes, localização e tópico. Os participantes correspondem aos diferentes papéis sociais e não a indivíduos em si. Desse modo, na escola, temos o diretor, os professores, os alunos. A localização corresponde à conexão entre a dimensão física e a social. Sousa e Soares (2022, p. 117-118) explicam que, no domínio da família, “[...] a casa ou um apartamento podem representar o local físico e o sentido de lugar de encontro, de acolhimento [...]”. E, por fim, o tópico corresponde ao que pode ser falado ou não em determinado domínio, bem como às funções comunicativas que lhe são características. Em algumas famílias, por exemplo, é proscrito o uso de palavras.



“Language policy does not exist in a vacuum [...]”.

A Teoria da Gestão da Língua de Spolsky (2004, 2009, 2021) tem uma abordagem abrangente da política linguística, seja pela introdução das dimensões das práticas, das crenças e da gestão; seja pela inclusão dos domínios como lócus de realização das políticas linguísticas; seja pela consideração de que as políticas linguísticas não se restringem apenas a aspectos linguísticos, mas estão imbricadas em fatores extralinguísticos. Nesse ponto, uma gama de fatores políticos, sociais, culturais, econômicos e psicológicos estão inter-relacionados às políticas linguísticas, de modo que estes tanto influenciam quanto são influenciados por elas, em um fluxo bidirecional. Vejamos a seguir alguns exemplos dessa inter-relação.

### ASPECTOS POLÍTICOS:

- Padronização linguística: diferentes agentes, como governos ou estudiosos da língua, podem promover políticas de padronização da língua falada em um país a partir da criação de gramáticas e de dicionários. Isso pode ser feito para propagar a soberania de uma língua ou de um Estado, para criar ou fomentar um imaginário de uma língua homogênea, dentre outros propósitos.
- Promoção da identidade nacional: políticas linguísticas podem ser utilizadas como instrumento para promover e preservar a identidade nacional. Por exemplo, um país pode adotar uma língua oficial específica para reforçar sua unidade política e cultural.

A padronização linguística, como vista na gramática de João de Barros (1540), é um exemplo claro da consolidação do português, descrevendo-o como uma língua do Império Português no período das Grandes Navegações. Essa gramática reflete fortemente a tradição gramatical e se baseia nas *ars grammaticae*, buscando especialmente a aproximação entre o português e o latim (Ribeiro, 2017).

O artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil promove a identidade nacional ao estabelecer que a língua portuguesa é o idioma oficial do país. Isso significa que o português é a língua utilizada nos documentos oficiais, na administração pública, na educação e em outros âmbitos da vida nacional.

## ASPECTOS SOCIAIS:

- **Inclusão ou exclusão linguística:** as crenças das diferentes comunidades de fala em relação às línguas podem influenciar as políticas de inclusão ou exclusão linguística. Essas políticas podem determinar o reconhecimento oficial de línguas minoritárias ou a imposição de uma língua dominante.
- **Integração social:** políticas que promovem o ensino de línguas minoritárias ou a adoção de medidas para facilitar a comunicação entre grupos linguísticos distintos podem ser implementadas visando promover a integração social e reduzir conflitos linguísticos.
- **Acesso à educação:** o acesso à educação na língua materna também pode influenciar as políticas linguísticas. Garantir o acesso igualitário à educação em diferentes línguas pode ser uma prioridade para promover a inclusão e a equidade social.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 12, de 2021, que propõe a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil, é uma medida que visa garantir a inclusão e a representatividade das pessoas surdas na sociedade brasileira.

Ao reconhecer a Libras como um idioma oficial, a PEC promove a valorização da cultura surda e oferece às pessoas surdas a possibilidade de se comunicarem plenamente em diversos contextos, como na educação, na administração pública, nos serviços de saúde e em outros aspectos da vida cotidiana.

No contexto da integração social, podemos exemplificar com o caso do Português como Língua de Acolhimento para refugiados e imigrantes. Ao oferecer a língua portuguesa como um recurso de acolhimento e integração para pessoas que chegam ao país em busca de refúgio ou oportunidades, as universidades visam promover a inclusão social desses imigrantes e refugiados, facilitando a inserção desses indivíduos na sociedade.

Um exemplo sobre o acesso à educação na língua materna é a implementação de programas bilíngues em escolas onde há uma população significativa de falantes de uma língua minoritária.

## ASPECTOS CULTURAIS:

- Valorização de dialetos e línguas regionais: políticas que promovem e protegem dialetos e línguas regionais podem ser adotadas para preservar a diversidade cultural e linguística de uma região.
- Políticas de assimilação: em contrapartida, políticas que promovem a hegemonia de uma língua sobre outras podem ser implementadas com objetivos sociais e econômicos.

## ASPECTOS ECONÔMICOS:

- Demanda de mercado: as políticas linguísticas podem ser influenciadas pelas demandas de mercado, especialmente em contextos globais. Por exemplo, a promoção de determinadas línguas estrangeiras pode ser incentivada para atender necessidades econômicas, como facilitar o comércio internacional ou atrair investimentos estrangeiros.

A aprovação do Projeto de Lei (PL) 3690/2023 pela Comissão de Educação e Cultura, que estabelece a criação de um programa específico para preservação, recuperação e transmissão das línguas indígenas brasileiras, é um exemplo claro desse compromisso.

Esse programa proposto pelo PL 3690/2023 visa garantir que as línguas indígenas, que são parte fundamental do patrimônio cultural do Brasil, sejam preservadas e transmitidas às futuras gerações. Isso envolve o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais que promovam o ensino das línguas indígenas nas comunidades, a elaboração de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados, bem como o apoio à formação de professores fluentes nessas línguas.

Um exemplo claro da influência da demanda de mercado nas políticas linguísticas é o acordo Mercosul, que incentivou o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras. Esse acordo, que promove a integração econômica entre os países membros do Mercosul, criou uma demanda crescente por profissionais brasileiros com habilidades em espanhol para atuar em diversos setores, como comércio, turismo e negócios internacionais. Diante dessa demanda, o governo brasileiro reconheceu a importância de incluir o espanhol como parte do currículo escolar, visando preparar os estudantes para o mercado de trabalho globalizado e para as oportunidades de cooperação e integração regional proporcionadas pelo Mercosul.

- Desenvolvimento cultural e turístico: investimentos em políticas linguísticas podem ser direcionados para promover o turismo e a indústria cultural, através da preservação e promoção de línguas e tradições locais.

A pesquisadora Kerkhoff (2021) apresenta uma proposta de criação de placas de sinalização que contenham o português, o inglês e o talian, no Município de Monte Belo do Sul/RS, associando essa modificação na paisagem linguística ao turismo. Outros exemplos na paisagem linguística são placas de sinalização escritas em inglês e em português em locais turísticos de algumas cidades brasileiras.

### ASPECTOS PSICOLÓGICOS:

- Identidade familiar: em contextos migratórios, as emoções podem ter um papel importante nas políticas linguísticas familiares, definindo com as línguas serão gerenciadas, percebidas e utilizadas. Essas políticas podem se caracterizar como mecanismos de defesa no enfrentamento das perdas sociais vivenciadas pelos imigrantes.

Segundo Oliveira e Oliveira (2023, p. 6), "estratégias de defesa mais evidentes em famílias de migrantes envolvem, entre outras coisas, manter um forte contato emocional com o passado, com memórias de infância, pais e avós por meio da manutenção da língua; ou testemunhar o desenvolvimento da competência linguística das crianças na língua dos pais, o que, por sua vez, pode levar a uma maior identificação com as crianças e/ou evitar o afastamento e a distância quando estas desenvolvem domínio apenas na segunda língua (língua majoritária); ou manter vínculos simbólicos com a língua de herança dos pais."

- Identidade étnica: refere-se ao reconhecimento e à promoção das línguas e culturas de grupos étnicos específicos dentro de uma determinada sociedade. Isso envolve o desenvolvimento de políticas que valorizem e protejam as línguas faladas por esses grupos, bem como o apoio à sua preservação e revitalização.

O ensino e aprendizagem da língua Tupi Antigo pelos povos indígenas Potiguara na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, localizada no município de Baía da Traição-PB, é um exemplo concreto de como a identidade étnica é promovida na política linguística. Neste caso, o ensino da língua Tupi Antigo permite que os estudantes Potiguara reconectem-se com suas raízes culturais e linguísticas, fortalecendo sua identidade étnica (cf. ARAÚJO, 2023).

A introdução à área de Política Linguística apresentada nesta Unidade Didática tem uma importância substancial na formação acadêmica em Letras porque permite uma compreensão mais detalhada das dinâmicas linguísticas em uma variedade de contextos sociais, culturais e institucionais. Essa compreensão é fundamental para a sua atuação profissional em diversas áreas, como educação, tradução, revisão, produção de conteúdo, pesquisa linguística, dentre outros espaços onde esse profissional atua como agente de política linguística.

O conhecimento e a reflexão sobre as políticas linguísticas **declaradas** capacita esses profissionais a compreenderem as estruturas e diretrizes institucionais que regem o uso da língua em ambientes como escolas, universidades e órgãos governamentais. Já a familiaridade com as políticas linguísticas **praticadas e percebidas** permite aos graduandos em Letras reconhecer e interpretar as escolhas linguísticas dos falantes em situações cotidianas, aprimorando sua capacidade de interação e comunicação em diversos contextos sociais, bem como compreendendo criticamente as escolhas linguísticas a partir da análise da dimensão política da língua.

Em suma, a compreensão e o domínio analítico das políticas linguísticas possibilitam aos profissionais de Letras subsídios necessários para enfrentar os desafios e demandas de suas respectivas áreas profissionais, contribuindo de maneira política e responsável para o desenvolvimento e a promoção da diversidade linguística e cultural em suas comunidades e na sociedade em geral.

## 3. Sistematizando a aprendizagem

### Explorando políticas linguísticas

**Objetivo:** Investigar e compreender as políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas em diferentes contextos ao redor do mundo, utilizando a pesquisa e a montagem de mapas como ferramentas de aprendizado.

**Materiais necessários:**

- Acesso à internet e recursos de pesquisa
- Papel ou cartolina
- Canetas coloridas
- Marcadores de texto
- Computador ou dispositivo móvel

**Introdução:**

- Explique aos alunos o que são políticas linguísticas e sua importância na promoção e preservação das línguas e culturas.
- Discuta as diferenças entre políticas linguísticas declaradas, políticas linguísticas praticadas e políticas linguísticas percebidas.
- Forneça exemplos de políticas linguísticas em diferentes países para ilustrar dimensões da política linguística.

**Pesquisa:**

- Divida os alunos em grupos e atribua a cada grupo um país ou região específica.
- Peça aos grupos que realizem pesquisas *online* para identificar políticas linguísticas declaradas nesse país ou região. Eles devem procurar informações em *sites* governamentais, relatórios oficiais e documentos legislativos.
- Em seguida, os grupos devem investigar como essas políticas linguísticas são praticadas na vida cotidiana, considerando o uso real das línguas na educação, na mídia, no governo e em outros contextos sociais.
- Finalmente, os grupos devem explorar a percepção das pessoas sobre essas políticas linguísticas, por meio de extratos de textos presentes nas mídias sociais, por exemplo.

**Montagem de mapas:**

- Cada grupo deve criar um mapa que represente visualmente as informações coletadas. Eles podem usar papel ou cartolina e canetas coloridas para isso.
- No mapa, os alunos devem destacar o país ou região em questão e incluir símbolos ou cores diferentes para representar as políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas.
- Eles também podem adicionar informações adicionais, como estatísticas de uso de idiomas, exemplos de políticas específicas e citações de entrevistas ou pesquisas.
- Os grupos devem preparar uma breve apresentação para compartilhar seus mapas com a classe.

**Apresentação:**

- Cada grupo apresenta seu mapa e compartilha suas descobertas com a classe.
- Encoraje a discussão e o debate sobre as semelhanças e diferenças entre os diferentes contextos de políticas linguísticas ao redor do mundo.
- Conclua a atividade destacando a importância da conscientização sobre políticas linguísticas e seu impacto nas comunidades locais e globais.

# Referências

AFONSO, Lília dos Anjos. **Políticas e ideologias linguísticas na promoção e difusão da língua portuguesa**: um estudo dos discursos da CLPL no período de 2004-2017. 235 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. (No prelo)

AFONSO, L. A.; SOUSA, S. C. T. de. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. **Entrepalavras**, v. 9, p. 382-402, 2019.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. 2010. Disponível em: <[https://mtti.gov.ao/fotos/frontend\\_1/editor2/constituicao\\_da\\_republica\\_de\\_angola.pdf](https://mtti.gov.ao/fotos/frontend_1/editor2/constituicao_da_republica_de_angola.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2024.

ALEXANDRE, Diego. Gerenciamento linguístico familiar: o português em um lar da Noruega. **Prolíngua**, v. 18, n. 2, ago./dez., p. 10-18, 2023.

ARAÚJO, J. P. de A. **Ensino e aprendizagem da língua tupi antigo**: instrumento de fortalecimento da identidade do povo Potiguara. 2023. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2023.

BALDAUF Jr., R. B. Introducion – language lanning: where have we been? Where might we be going? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.

BARRA DA CORDA. **Lei Nº 900 de 7 de julho de 2020**.

BÍBLIA. Bíblia Sagrada. Tradução oficial da CNBB. 3. ed. Brasília/DF: Edições CNBB, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm). Acesso em: 16 mar. 2024.

CALVET, JEAN-LOUIS. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

DANTAS, D. S.; SILVA, A. C. **Xirê – transliteração livre de cantigas da Nação Ketu**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2020.

- HAUGEN, Einar. **Planning for a standard language in modern Norway**. Anthropological Linguistics, v.1, n. 3, p. 8-21, mar. 1959.
- HORNBERGER, Nancy. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. USA/UK: Blackwell Publishing, 2009. p. 24-41.
- JERNUDD, B. H.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge University Press: Cambridge, 2012. p. 16-36.
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- KERKHOFF, Liliane Razador. **Projeto de sinalização turística em talian no Município de Monte Belo do Sul/RS**. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Turismo) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- LIN, Angel M. Y. Research positionalidade. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Orgs.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. USA: Wiley Blackwell. 2015. p. 21-32.
- OLIVEIRA, Renata Alves de; OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de. Políticas linguísticas familiares: da teoria spolskyana à abordagem ampliada de Tannenbaum. **Prolíngua**, v. 18, n. 2, ago.-dez., p. 1-9, 2023.
- RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.
- RIBEIRO, P. R. O. Tradição e poder: gramática da língua portuguesa, de João Português, de João de Barros (1540). **Muiraquitã**, v. 5, n. 1, p. 21-33, 2017.
- RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; SOARES, Maria Elias. A teoria de gestão da língua de Bernard Spolsky. In: SEVERO, Cristine Gorski. (Org.). **Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas**. v. 1. Campinas: Pontes, 2022. p. 101-126.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; KOFFMANN, Rossana Souto Lima; PONTE, Andrea Silva. Pourquoi le français? Um estudo de caso sobre ideologias linguísticas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, p. 1-24, 2023.

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021.**

Disponível em: <

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>>

Acesso em 28 mar. de 2024.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole Batista. **A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional.** In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole Batista. (Orgs.). *Fotografias da política linguística na pós-Graduação no Brasil.* v. 1. João Pessoa: UFPB, 2019. p. 9-49.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias; DIONISIO, Cynthia Israelly Barbalho. A área de Política e Planejamento Linguístico: as práticas de pesquisa. In: ATAÍDE, Cleber. (Org.). **Cartografia Gelne: 20 anos de pesquisas em linguística e literatura.** v. II. Campinas: Pontes, 2019. p. 109-153.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy: key topics in Sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

SPOLSKY, Bernard. **Rethinking language policy.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

TOLLEFSON, James W. **Critical theory in language policy.** In: RICENTO, Thomas. (Eds.). **Language policy: theory and method.** USA/UK/Australia: Blackwell Publishing, 2006. p. 42-59.

TOLLEFSON, James W. Historical-structural analysis. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Eds.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide.** USA/UK: Wiley Blackwell, 2015. p.140-151.

# A PRESENÇA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COLONIAL E IMPERIAL

Felipe Coelho de Souza Ladeira

## Objetivo de aprendizagem



Apresentar um panorama da trajetória de ensino das línguas grega e latina durante o processo de consolidação do currículo da educação básica brasileira.

### 1 Por que latim e grego?

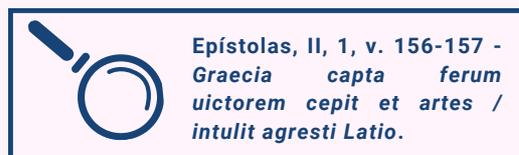
O latim e o grego antigo são línguas que comportam vários significados e são importantes tanto do ponto de vista linguístico como do aspecto da formação cultural. Em termos de herança cultural, a importância da língua grega antecede a da latina, mas foi graças a esta que essa herança foi enriquecida, fundindo-se no que conhecemos por educação clássica, e foi transportada para várias regiões da Europa e, posteriormente, também para as Américas. Nesse sentido, palavras (substantivos, adjetivos, verbos), ideias políticas e jurídicas, conceitos filosóficos e educacionais, obras literárias e até mesmo concepções científicas e existenciais presentes na atualidade possuem raízes num passado muito antigo que costumamos chamar de “mundo greco-romano”.

Em linhas bem gerais, partindo do *principio*, o latim deve primeiramente sua importância ao sucesso e prestígio de uma cidade: Roma. Nesse sentido, a língua adquire uma nova perspectiva: a histórica. Como pontua Faria (1958, p. 5), falar da história do latim é falar da “própria história de Roma, com todas as suas vitórias e vicissitudes”. E, de fato, esse aspecto histórico é bastante complexo: basta lembrar que a história de Roma, na antiguidade apenas, possui mais de mil anos! Com o fim do Império Romano do Ocidente no século V, o latim, que já era falado de forma muito diferente nas províncias devido ao contato com várias outras línguas, passou por diversas transformações, que resultaram nas línguas românicas ou neolatinas. Todo o processo é muito importante e interessante sob a perspectiva linguística do latim e do próprio português.

Além disso, mesmo não sendo mais a língua de um país ou de um povo, o latim permaneceu tendo prestígio especial no contexto da Europa ocidental por muitos séculos. Em meio à pluralidade de línguas que se formavam e se estabeleciam, ele continuou sendo amplamente empregado como língua da diplomacia, da comunicação internacional, de difusão de ideias e conceitos científicos, da filosofia e, em especial, como língua da Igreja Católica. Todas essas perspectivas são também importantes e complexas para se compreender a permanência do latim e do grego em currículos educacionais.

E como o grego se encaixa nisso? Primeiro ponto: é preciso notar que existe uma diferença entre o 'latim como língua' e o que usualmente entendemos por 'língua latina', que abarca não só a língua, mas também a literatura produzida em latim. Nessa perspectiva literária e, conseqüentemente, cultural, os romanos foram muito influenciados pelos gregos, e sua literatura e vocabulário não seriam os mesmos sem o contato com a literatura grega. "Conquistada, a Grécia conquistou o seu feroz vencedor e as artes / apresentou ao agreste Lácio" são dois versos famosos de **Horácio**, poeta latino. Dessa forma, quando os romanos, através de suas campanhas militares, estabeleceram um contato mais intenso com as cidades gregas do sul da Itália, já existia uma tradição poética, literária, filosófica e científica em língua grega há, pelo menos, quatrocentos anos. Segundo ponto: mesmo após a dominação romana, o grego nunca foi suplantado pelo latim e continuou sendo amplamente empregado nas províncias romanas orientais. Além disso, apesar de a desestabilização do Império romano ocidental (latino) marcar o fim da Antiguidade, o Império romano oriental (bizantino) manteve o uso ativo do grego por cerca de mil anos durante todo o período medieval. Assim, muito do que foi dito acima a respeito do latim também se aplica à língua grega, mas para regiões diferentes.

Percebe-se, então, como todas essas questões estão entrelaçadas a ponto de se confundirem. Assim, nesta Unidade Didática, vamos sistematizar aspectos importantes do processo de consolidação do ensino das línguas clássicas no Brasil e, com isso, refletir sobre a função educacional do grego e do latim, disciplinas que permaneceram na grade curricular até 1961.



## 2. O período colonial

### Antecedentes

Antes de tudo, é necessário pontuar que o ensino jesuíta fora o principal modelo educacional aplicado em Portugal e nas colônias de 1539 a 1759. E quais as razões disso? De acordo com Santos (2009, p. 22), a expansão ultramarina portuguesa foi marcada pela aliança entre a Cruz e a Coroa, representada através da instituição da patronagem real ou *Padroado*. Isso resultou numa relação caracterizada pela combinação de direitos, privilégios e deveres concedidos pelo papado à Coroa portuguesa na qualidade de patrocinadora das missões e dos estabelecimentos da Igreja nos domínios coloniais. Assim, desde 1522, antes mesmo da fundação da Companhia de Jesus (1534), o vínculo estabelecido pelo Padroado outorgava uma série de vantagens a diferentes ordens religiosas (como as franciscanas, a carmelita e a beneditina, por exemplo), que detinham uma grande autoridade para conduzir os trabalhos pioneiros de conversão e de administração paroquial nos territórios além-mar.

Nesse contexto, a história da Companhia de Jesus em Portugal teve início em 1539. A fim de promover uma unificação religiosa que fosse capaz de sustentar a centralização política da dinastia de Avis, Dom João III solicitou à ordem que alguns jesuítas viessem ao reino e prontificou-se a fornecer todo o apoio material e financeiro necessário. Essa política de aproximação entre a Coroa e a Companhia de Jesus foi seguida pelos demais monarcas portugueses até a União Ibérica (1580-1640). Além disso, como se verá a seguir, o movimento coincide com o período inicial da colonização portuguesa em terras brasileiras, que foi pouco efetiva e culminou com a implementação do Governo Geral em 1548. Em resumo, essa conjuntura de fatores ajuda a explicar o protagonismo dos jesuítas na educação brasileira e a entender como a formação humanística, apoiada nas letras e cultura clássicas, continuou influenciando os parâmetros curriculares brasileiros nos séculos seguintes.

# A chegada dos jesuítas às terras brasileiras

Dez anos depois do início da aproximação entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, o mesmo Dom João III autorizou a vinda dos jesuítas ao Brasil para cumprir a tarefa de catequese dos indígenas e, ao mesmo tempo, para organizar a instrução básica dos colonos e de suas famílias. Dessa forma, pode-se dizer que a vinda dos jesuítas ao Brasil, em 1549, marca o início tanto da história da educação como do ensino sistematizado de línguas clássicas na colônia. Como pontua Cardoso (2014, p. 18), a primeira missão jesuítica, composta por seis membros e chefiada por Manoel da Nóbrega, integrava a comitiva de Tomé de Souza, o então nomeado primeiro Governador Geral. A missão entregou-se imediatamente à tarefa logo que desembarcou na Capitania da Baía de Todos os Santos (Bahia) e criou a primeira escola de “ler e escrever” da colônia. No ano seguinte, quatro membros da ordem vieram para o Brasil, e o efetivo total foi ainda reforçado por outros sete jesuítas que chegaram com a expedição de Duarte da Costa, o segundo Governador Geral, em 1553.

Os jesuítas encontraram o auxílio necessário para a execução e expansão de seus trabalhos junto aos governadores seguintes e demais autoridades coloniais, assumindo um papel hegemônico e privilegiado no que se refere à administração espiritual na colônia brasileira. Além disso, participaram ativamente do processo colonizador, auxiliando na fundação de cidades durante as primeiras décadas da colonização. Os jesuítas, nesse sentido, se mostraram muito ativos e empenhados na tarefa a que foram incumbidos, fundando escolas no que eram as capitanias de Porto Seguro, Espírito Santo e São Vicente. De acordo com Constantino (1984, p. 130), quando Nóbrega morreu, em 1570, existiam cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, em Ilhéus, no Espírito Santo, em São Vicente e em São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia). Nos colégios funcionavam classes de primeiras letras, classes de latim e classes de humanidades. Ainda segundo Constantino (1984, p. 131-132), o colégio da Bahia já conferia graus de Bacharel em 1575; as primeiras láureas de Mestre em Artes surgiram a partir de 1578; e, a partir de 1599, surgiram os Seminários Maiores para a formação de novos jesuítas e do clero secular.

De forma geral, uma classe de humanidades incluía estudos de latim, de grego e de literatura clássica; o grau de Bacharel exigia estudos aprofundados de gramática grega e latina, de humanidades e de retórica; já o de Mestre em Artes acrescentava estudos de lógica, filosofia, metafísica geral, ética e teodiceia. Este nível mais avançado de educação era normalmente acessível apenas aos filhos da elite colonial.

Para Santos Sobrinho (2013, p. 40-41), no caso dos indígenas, o ensino inicial de latim pelos jesuítas era necessário para se ter acesso às diferentes produções cristãs, partindo das Sagradas Escrituras até as orações, hinos e cânticos em latim; já o ensino mais robusto de gramática latina era destinado aos que fossem a Portugal frequentar a Universidade de Coimbra. De acordo com Santos Sobrinho (2013), o plano inicial de instrução, elaborado e gradualmente aprimorado por Manuel da Nóbrega, poderia ser resumido da seguinte forma: português para os indígenas, seguido da doutrina cristã, da escola de ler e escrever, do canto orfeônico e da música instrumental (estes dois últimos opcionais); já os estudos de gramática latina representavam o aprofundamento dessa instrução e se destinavam aos que pretendiam completar os estudos superiores em Coimbra.

Segundo Franca (1952, p. 49-50), nos séculos XVI e XVII, o estudo das “ciências experimentais” era encarado sob uma perspectiva muito diferente, e as ciências então acessíveis, como a astronomia, a física e as matemáticas, por exemplo, pertenciam ao currículo da formação filosófica. Assim, o latim e o grego eram disciplinas dominantes, e o vernáculo português era ensinado e explorado simultaneamente com a leitura, tradução e comentários dos autores clássicos. Assim, como observa Santos Sobrinho (2013, p. 90), nos primeiros momentos de implantação do latim no Brasil, este era visto como língua de cultura e erudição, o vernáculo como língua cotidiana e de comunicação mais informal entre os portugueses. O autor ressalta ainda que, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, a língua portuguesa estava em seus primeiros momentos de normatização através da edição das primeiras gramáticas, a de Fernão de Oliveira, *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de 1536, e a de João de Barros, *Grammatica da lingua portuguesa*, de 1540.

# Uniformização da educação - a Ratio Studiorum

Considerando que não existiam outras instituições oficiais de ensino, nota-se, então, que não foi pequena a influência jesuítica na formação intelectual do Brasil. Como pontuam Leite e Castro (2014, p. 54), ao longo dos 210 anos em que gerenciaram a educação brasileira, os jesuítas ofereceram todos os níveis de formação para os habitantes da colônia. Ainda segundo Leite e Castro (2014), a partir de 1599, os jesuítas implementaram como base de sua atuação educacional a *Ratio Studiorum*, um manual que estabelecia a organização e administração do sistema educacional e o currículo a ser seguido pelos padres professores da **Ordem de Jesus**. No currículo, o cultivo da língua latina e das humanidades era primordial, e os alunos entravam em contato com o latim desde cedo, pois ele não era apenas uma disciplina em si, mas o instrumento através do qual todo o conhecimento era transmitido, o veículo de informação e de estudo de muitas das demais disciplinas curriculares.

Nesse sentido, a *Ratio Studiorum* foi um unificador do método da Companhia e, por isso, prescrevia detalhadamente de que maneira as aulas de cada disciplina deviam ser ministradas nos vários níveis do ensino, indicando também a postura e a abordagem adequadas para os docentes; com isso, os estudos clássicos e o ensino do latim, inseridos em todos os níveis de ensino, estavam pré-definidos, e essas disciplinas eram ministradas de acordo com uma leitura do mundo clássico filtrada pelos dogmas do cristianismo que corroborassem

os conceitos e ideias valorizados pela Companhia de Jesus e pela Igreja Católica (LEITE; CASTRO, 2014, p. 55-58). Isso resultava, evidentemente, num certo conflito entre a intenção didática e a escolha das obras greco-latinas a serem apresentadas, o que frequentemente provocava a censura de autores e a expurgação de trechos de obras que não se alinhavam com “**os bons costumes**”.



Para informações mais detalhadas a respeito da *Ratio Studiorum*, consulte a seção “1.2 Fase II: Fase institucional da pedagogia jesuítica - 1599 a 1759” de Santos Sobrinho (2013).



Para mais informações sobre a censura de obras clássicas, consulte Leite e Castro (2014) e também a parte final da seção “1.1.1 Usos do latim na fase heroica” de Santos Sobrinho (2013).

Em linhas gerais, a *Ratio Studiorum* organizava as regras para o ensino básico (estudos menores) e para o superior (estudos maiores). O currículo básico, também chamado de currículo humanista, possuía diferentes níveis e, de acordo com Franca (1952, p. 49), seu objetivo era “a arte acabada da composição, oral e escrita” a fim de que os jovens desenvolvessem gradualmente “todas as suas faculdades [...] nos moldes de uma expressão perfeita, [...] clara e exata [...], rica e elegante, [...] poderosa e convincente”. Somente aqueles que concluíssem todos os níveis do curso básico estavam aptos à formação superior. Esta, por sua vez, contava com um curso de filosofia (três anos) e outro de teologia (quatro anos).

Para o ensino básico, a *Ratio* previa o estudo de trechos de diferentes autores, gregos e latinos, laicos e religiosos, e dividia o currículo em cinco “classes”, na seguinte ordem de progressão: gramática inferior, gramática média, gramática superior; humanidades; e retórica. O plano de estudos de cada classe pode ser resumido assim:

O grau da gramática ínfima é o conhecimento perfeito dos rudimentos da gramática e as primeiras noções de sintaxe [...]. O grau da gramática média é o conhecimento de toda a gramática, ainda que não exaustivo e perfeito [...]. O grau da gramática superior é o conhecimento perfeito da gramática [...]. O grau de humanidades que prepara imediatamente à retórica é o conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica [...]. O grau da retórica é a expressão perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc. (FRANCA, 1952, p. 49-50, grifo nosso).

Deve-se notar, porém, que a *Ratio* fora elaborada com o intuito de guiar e orientar os jesuítas responsáveis pelo ensino nas diversas casas e colégios da Ordem. Consequentemente, para lidar com tantas realidades diferentes mundo afora, o seu plano de estudos é apenas parcialmente padronizado. Assim, as cinco classes do ensino básico não correspondiam exatamente ao que entendemos por “série escolar” e podiam ser subdivididas em 1º e 2º grau de acordo com a organização e a necessidade de cada colégio. Por outro lado, nem todos os colégios ofereciam as cinco classes, e também não existia uma definição precisa sobre a faixa etária de ingresso dos alunos. Assim, pelo que se pode inferir da seção “Regras do **Prefeito de Estudos Menores**”, entre intenção e prática, era natural e necessário que houvesse espaço para adaptação das regras e até mesmo para improvisação.

 O Prefeito de Estudos era o braço direito do Reitor na orientação pedagógica (FRANCA, 1952, p. 46).

# A reforma educacional de 1759 – o ensino régio substitui o jesuíta

A relação entre a Companhia de Jesus e a Coroa portuguesa se modificou profundamente no **século XVIII**. A reforma do sistema educacional tornou-se uma prioridade para a Coroa, cujos objetivos eram centralizar a educação no Estado e secularizá-la. Nesse sentido, durante o reinado de Dom José I, os jesuítas acabaram sendo expulsos de todas as terras portuguesas a partir do Alvará de 3 de setembro de 1759. Contudo, cerca de dois meses antes da expulsão, o primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, já havia iniciado o movimento que iria substituir o ensino jesuíta pelo ensino régio:

Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hei, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos effectos lhes forão confiadas [...] abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos Meus Reinos, e Domiuios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos (PORTUGAL, 1759, p. 674).

Dessa forma, o Alvará de 28 de junho de 1759 retirou aos jesuítas todas as prerrogativas sobre o ensino no reino e nas colônias, abolindo as Classes e Escolas por eles dirigidas. Centralizando as decisões educacionais, o documento impõe que “poderá ningnem [sic] ensinar, nem pública nem particularmente, sem aprovação, e licença do Director de Estudos” (PORTUGAL, 1759, p. 676). Além disso, critica-se a metodologia de ensino jesuíta por ser ela incapaz de promover o aprendizado nos estudantes, mesmo após “oito, nove ou mais anos”, das miudezas da gramática e das verdadeiras noções das línguas latina e grega “para nellas falarem; e escreverem [...] com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo” (PORTUGAL, 1759, p. 673-674).

Tendo consideração outro sim a que sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão, quando as Aulas se confiárão aos Religiosos Jesuitas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzírão nas Escolas destes Reinos, e seus Dominios (PORTUGAL, 1759, p. 674).



Para mais informações sobre o tema, ver Bangert (1985).

Então, a fim de restaurar o modelo de ensino e de resgatar a juventude de uma influência vista como negativa, o Alvará de 28 de junho de 1759 estabelecia a criação de aulas públicas, gratuitas e de responsabilidade do Estado, que ficaram conhecidas como aulas régias. O documento traz ainda diretrizes sobre a contratação de professores de gramática latina, grego e retórica, “sendo os mesmos Professores eleitos por rigoroso exame feito por Commissarios deputados pelo Director geral”, e da quantidade inicial de aulas régias a serem disponibilizadas:

[...] 5 Ordeno, que em cada hum dos Bairros da Cidade de Lisboa se estabeleça logo hum Professor com Classe aberta, e gratuita para nella ensinar Grammatica Latina; [...] 10 Em cada huma das VÍllas das Provincias se estabelecerá hum, ou dous Professores de Grammatica Latina, conforme a menor, ou maior extensão dos Termos; [...] 13 Haverá tambem nesta Corte quatro Professores de Grego [...]; 14 Semelhantemente ordeno que em cada huma das Cidades de Coimbra, Evora, e Porto haja dous Professores da referida Lingua Grega. E que em cada huma das outras Cidades, e Villas, que forem Cabeça de Comarca, haja hum Professor da referida Lingua; [...]16 Por quanto o estudo da Rhetorica, sendo tão necessário em todas as Sciencias [...] haverá na Cidade de Lisboa quatro Professores públicos de Rhetorica; dois em cada huma das Cidades de Coimbra, Evora, e Porto: e hum em cada huma das outras Cidades, e Villas, que são Cabeça de Comarca (PORTUGAL, 1759, p. 675-678).

Nesse primeiro momento, a reforma educacional portuguesa visava reestruturar a educação básica, os Estudos Menores, e as alterações pertinentes ao ensino universitário, os Estudos Maiores, iria ser empreendida alguns anos depois. Note-se a importância destinada ao ensino de latim, de grego e, em especial, ao de retórica, tão necessária “em todas as *Sciencias*” e conhecimento obrigatório para o acesso à universidade. Nesse sentido, o currículo régio preservava boa parte do conteúdo do currículo jesuíta, mas visava uma ruptura com o método empregado. Mesmo tornando-se laico, ainda assim o ensino estava voltado para a herança clássica, daí a preocupação com o estudo de latim e de grego como ferramentas para se acessar os autores, obras e conteúdos da Antiguidade.

No entanto, a distribuição das aulas régias no Brasil foi bastante desproporcional. A título de exemplo, as capitanias de Pernambuco, da Bahia e do Rio de Janeiro foram contempladas com aulas de instrução básica (“ler, escrever e contar”), de latim, de grego, de retórica e de filosofia; já as capitanias de Minas, São Paulo, Pará e Maranhão receberam apenas aulas de instrução básica, de latim e de retórica, e numa quantidade significativamente menor.

Por outro lado, parece não ser exagero afirmar que a reforma educacional de Dom José I desarticulou a educação em terras brasileiras, pois o sistema de aulas régias concebido por Pombal não funcionou adequadamente e demorou a ser executado. Em Portugal, por exemplo, o Edital de 28 de julho de 1759 já anunciava um concurso de professores para o preenchimento das cadeiras de Gramática Latina, Grego e Retórica. No Brasil, entretanto, segundo Cardoso (1998, p. 151-158), até 1765, nenhum professor havia ainda sido nomeado. Na avaliação da autora, o período de transição da reforma educacional poderia ser resumido na palavra 'falta': falta de professores, de materiais, de verbas, de salários. A situação brasileira era especialmente penosa, prossegue Cardoso (1998), pois a colônia fora contemplada com apenas 5% de todas as **aulas régias** oferecidas pela Coroa, e a ausência de nomeações deixou a educação a cargo da iniciativa privada da elite.

Nesse sentido, concluem Leite e Castro (2014, p. 62), as propostas da reforma pombalina para a educação provocaram a desorganização da educação no Brasil e, longe de resolverem as questões do currículo educacional, criaram uma situação caótica, em que uma educação regular e consolidada foi substituída pela ausência de um sistema educacional; e mais, as reformas não se traduziram numa pronta laicização do ensino, pois a própria inexistência de professores capacitados fez com que indivíduos de outras congregações religiosas (benedictinos, franciscanos, carmelitas) passassem a atuar como educadores e, assim, as funções de padre e professor permaneceram associadas ainda por muito tempo.



Para conhecer mais sobre a realidade das aulas régias, ver Silva (2006), Silva (2020) e Fonseca (2023).

Em 1808, com a fuga da família real e da corte portuguesa para o Brasil, o Estado português empreendeu diferentes modificações no ensino. A partir de 1809, percebe-se um aumento considerável do número de aulas régias em todas as capitanias, com especial atenção para as de instrução primária. Ao mesmo tempo, chama a atenção uma Resolução de 14 de julho de 1809 que, além de criar no Rio de Janeiro as cadeiras de Aritmética, Álgebra e Geometria, estabelecia uma cadeira de língua inglesa e outra de francesa. Por outro lado, segundo a resolução, quanto à forma de ensino, à duração das lições e às avaliações de inglês e francês, os novos docentes deveriam seguir o modelo que era praticado pelos professores de gramática latina.

# Brasil Império

## A consolidação imperial

Com a Independência do Brasil em 1822 e o advento da Constituição em 1824, a educação básica passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado, em parte pela influência dos ideais liberais das revoluções americana e francesa. Assim, criaram-se novas escolas pelo Império e determinaram-se não só a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, mas a existência de Colégios e Universidades para o ensino de Ciências, Belas Letras e Artes (BRASIL, 1824, Art. 179).

A partir da lei de 15 de outubro de 1827, as aulas régias foram extintas, e decretou-se a criação de escolas de primeiras letras, conforme a necessidade, em todas as cidades, vilas e locais mais populosos (BRASIL, 1827, Art. 1º). O currículo do ensino de 1º grau possuía conteúdos diferentes para meninos e meninas e refletia o que era visto como básico e necessário à formação de todos os futuros cidadãos.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana [...]; Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento; Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica (BRASIL, 1827, grifo nosso).

Note-se que o aprendizado de latim, grego e retórica não estava previsto na formação oficial do 1º grau, mas provavelmente continuou a ser ministrado por professores particulares contratados pelas famílias mais abastadas. Por outro lado, a presença de elementos religiosos na educação primária e secundária, que se manterá durante todo o período imperial, justificava-se pelo Artigo nº 5 da Constituição: “A Religião *Catholica Apostolica* Romana continuará a ser a Religião do *Imperio*. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem *fórma* alguma exterior do Templo” (BRASIL, 1824).

Após a abdicação de Dom Pedro I em 1831 e o início do Governo Regencial, o Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834) conferiu às assembleias provinciais a atribuição de legislar sobre a educação primária, secundária e profissional nas províncias, através da criação dos liceus e de estabelecimentos de ensino secundário particular, mantendo o governo imperial a responsabilidade pela organização do ensino superior em todo o país, medida que se manteve até o fim do Império (BRASIL, 1834). Como destaca Zotti (2005, p. 29-30), nenhuma instituição escolar até então utilizava nominalmente o termo “secundário” como denominação legal, mas, para se referir a essa educação não primária, eram empregados os diferentes títulos de colégios, liceus, ginásios, institutos e ateneus. Segundo Peres (2010, p. 9), isso se deve ao fato de, naquele período, essa forma de ensino ainda encontrar-se fragmentada, nos moldes das aulas régias, em diferentes aulas avulsas espalhadas pelo Império, como de latim, retórica, filosofia, geometria, francês, comércio, entre outras. Assim, as primeiras instituições de ensino do que seria o nível secundário foram fundadas através da reunião de certo número de cadeiras, sem qualquer padronização, devido ao caráter descentralizador do Ato Adicional.

## O Colégio Pedro II

A fim de estabelecer, no Rio de Janeiro, um modelo de ensino a ser seguido por todo o Império, o Decreto de 2 de dezembro de 1837 transformou o antigo Seminário de São Joaquim num estabelecimento de ensino imperial, denominado “Collegio de Pedro II”, o primeiro a receber a nova terminologia de “instrução secundaria” (BRASIL, 1837, Art. 1º e 2º). Percebe-se que seu currículo escolar, espelhado na mudança de ensino que também ocorria nos colégios europeus, privilegiava o ensino de línguas clássicas (latim e grego) e modernas (inglês e francês) e mantinha a disciplina de retórica e o espaço das humanidades, história e filosofia. Ao mesmo tempo, ampliava em muito o ensino das disciplinas relacionadas às ciências naturais e à matemática:

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas **latina, grega**, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1837, grifo nosso).

Ao se comparar o currículo educacional do Colégio de Pedro II com os demais vistos desde o período colonial, nota-se que o grande diferencial está na inserção de disciplinas relacionadas às ciências naturais, que até então não estavam presentes na formação da juventude, salvo exceções pontuais, como a experiência do **Seminário de Olinda**. Por outro lado, a carga horária de aulas muito favorecia o ensino de línguas e literatura, daí a razão de os alunos se formarem com o diploma de Bacharel em Letras, o que permitia o acesso aos cursos universitários sem a necessidade de realização de exames de proficiência.

Para Zotti (2005, p. 40-41), as tentativas de modernização do ensino, apesar da ainda forte influência da educação clássica e humanista, refletem as novas políticas educacionais do período, que estavam em consonância com os interesses mais amplos da elite econômica e social, uma vez que esse nível de ensino era seletivo, destinado a uma minoria, e visava o acesso aos cursos profissionais superiores.



Para mais informações sobre o Seminário de Olinda, ver Almeida et al. (2008).

## O latim e o grego no ensino imperial

A educação primária e secundária no Império se consolidou aos poucos, mas em ritmos diversos e de forma muito desigual nas **diferentes províncias**. Para o Rio de Janeiro, sede do governo e da Corte, destacam-se duas grandes reformas, das quais vale a pena apresentar o currículo para se perceber as alterações na política educacional. A primeira, de 1854, dividiu a educação primária em instrução elementar ('escolas de 1º grau') e instrução primária superior ('escolas de 2º grau'), e seu ensino básico, essencial para a formação da juventude, compreendia:



Para um panorama da educação imperial, ver Zotti (2005) e Peres (2010).

Instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; princípios elementares de aritmética e sistema de pesos e medidas. [De acordo com a disponibilidade de cada estabelecimento de ensino, poderiam ainda fazer parte do currículo]: aplicações práticas de aritmética; leitura explicada dos Evangelhos; elementos de história e geografia; princípios de ciências físicas e naturais; geometria elementar; agrimensura; desenho linear; noções de música e exercícios de canto; ginástica; bordado e trabalhos de agulha para as meninas (BRASIL, 1854).

Vinte cinco anos depois, promulgou-se a última reforma educacional do período imperial, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabelecia novas condições importantes para o ensino primário e secundário, no Rio de Janeiro, e para o ensino superior nacional (BRASIL, 1879). Não cabe aqui discutir a respeito de sua eficácia ou execução, mas alguns pontos da reforma se destacam, sem dúvida, por sua pretendida intenção de política educacional, como por exemplo: o Art. 2º determinava que todos os indivíduos, ‘de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade’, frequentassem a escola primária, e estabelecia multa aos pais, tutores e responsáveis que deixassem de matricular os jovens em escolas públicas ou particulares, ou ainda que não fornecessem esse grau de instrução a nível doméstico, salvo exceções; o Art. 5º decretava a fundação de ‘jardins de infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade’; e, ainda, estabelecia-se a não obrigação do ensino religioso para os alunos “acatholicos” (BRASIL, 1879, Art. 4º, § 1º).

No currículo das escolas primárias, constavam as seguintes disciplinas para o 1º grau (7-10 anos):

[Art. 4º] Instrução moral; Instrução religiosa; Leitura; Escripção; Noções de cousas; Noções essenciaes de grammatica; Principios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Noções de historia e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto; Gymnastica; Costura simples (para as meninas) (BRASIL, 1879).

Já o currículo das escolas primárias de 2º grau (11-14 anos) continuava a desenvolver o conteúdo das disciplinas do 1º grau, agregando ainda:

[Art. 4º] Principios elementares de algebra e geometria; Noções de physica, chimica e historia natural [...]; Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio; Noções de lavoura e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia domestica (para as meninas); Pratica manual de officios (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas) (BRASIL, 1879).

Como se pode perceber, o ensino de línguas clássicas e modernas e de humanidades manteve-se ausente da grade curricular primária, o que já ocorria desde 1827. Por outro lado, a formação de professores, nas “Escolas Normaes” (BRASIL, 1879, Art. 9º), estava dividida em dois níveis: aqueles que completassem o 1º nível seriam habilitados a lecionar na educação primária; já os que concluíssem o 1º e o 2º níveis poderiam ser professores do ensino primário e do secundário. No que diz respeito às disciplinas de línguas e humanidades, o currículo da formação docente exigia, para o 1º nível, estudos de português, francês, história universal e filosofia e, para o 2º nível, estudos de latim, inglês, alemão, italiano e retórica (BRASIL, 1879).

Para a educação secundária, tomando o Colégio Pedro II como exemplo, a reforma de 1854 dividiu o plano de ensino em estudos secundários de 1ª classe (quatro anos) e de 2ª classe (três anos). O currículo reservava duas cadeiras para o ensino de história e geografia, uma para matemáticas elementares (englobando os campos de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria) e duas para ciências naturais (zoologia, botânica, mineralogia, geologia, física e química) e, quando possível, uma cadeira para elementos de mecânica. Estipulavam-se, então, cinco cadeiras para todas essas áreas do conhecimento. Por outro lado, destinavam-se duas cadeiras para o ensino de latim, uma para grego, uma para inglês, uma para francês, uma para alemão (novidade), uma para filosofia e uma última para retórica e poética, num total de oito cadeiras! Por fim, completava-se a formação secundária com práticas de dança e ginástica (no horário de recreação), música e desenho (nas quintas-feiras de recesso) e ensino religioso e explicação dos Evangelhos (a cargo do capelão do Colégio).

Os alunos que concluíssem a 1ª classe recebiam uma titulação específica. Entretanto, para se obter o título de Bacharel em Letras, era necessário cursar todos os sete anos de ensino (1ª e 2ª classes). Sobre o ensino de línguas e cultura clássicas e de línguas modernas, o regulamento de 1855 detalhava o plano de estudos da seguinte maneira:

Estudos de 1ª classe

1º ano: leitura e recitação de português; exercícios ortográficos, gramática nacional; **gramática latina**; francês (leitura simples, gramática e tradução);

2º ano: **latim** (tradução e construção de períodos curtos); francês (tradução, temas e conversa); inglês (leitura, gramática e tradução);

3º ano: **latim** (tradução gradualmente mais difícil e construção de períodos); francês (aperfeiçoamento do estudo); inglês (tradução mais difícil e temas);

4º ano: **latim** (tradução e temas); inglês (aperfeiçoamento do estudo e conversação);

Estudos de 2ª classe

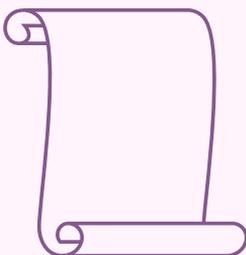
5º ano: **latim** (tradução de clássicos e temas); **grego** (leitura, gramática e tradução fácil); alemão (leitura, gramática e tradução fácil); filosofia racional e moral; geografia e história antigas;

6º ano: **latim** (continuação); **grego** (tradução mais difícil e temas fáceis); alemão (tradução mais difícil e temas fáceis); filosofia; retórica (regras de eloquência e composição);

7º ano: **latim** (composição de discursos e narrações); **grego** (aperfeiçoamento); alemão (aperfeiçoamento); italiano; história da filosofia; eloquência prática (composição de discursos e narrações em português, literatura nacional) (BRASIL, 1855, grifo nosso).

Como é possível perceber, o estudo de língua e literatura latinas estava presente nos sete anos do ensino secundário. O espaço privilegiado ocupado pelo latim na formação fica ainda mais evidente ao compará-lo com o reservado ao ensino de português e literatura. Além disso, estudava-se francês e inglês durante três anos, na 1ª classe, grego e alemão por outros três anos, na 2ª classe, e o italiano, presente apenas no último ano, era opcional. Ademais, reforçando a formação clássica, existia a presença significativa de outras disciplinas, como geografia e história antigas, filosofia e retórica.

De 1855 até o fim do governo imperial, o regulamento do Colégio de Pedro II recebeu seis atualizações que alteraram o seu currículo e reorganizaram as classes. Ao fim do processo, o número de línguas ensinadas permaneceu o mesmo, mas o número de anos dedicados ao ensino de cada língua foi **gradativamente reduzido**, como se pode perceber do quantitativo (em anos) abaixo:



- 1857: latim 7; grego 3; francês 3; inglês 4; alemão 3; italiano 1;
- 1862 latim 6; - não está clara a divisão das demais línguas, mas alemão e italiano são optativos e seu estudo reservado a horários especiais;
- 1870 latim 6; grego 3; francês 6; inglês 4; alemão prossegue opcional; italiano suprimido;
- 1876 latim 3; grego 2; francês 2; inglês 1; alemão 2;
- 1878 latim 3; grego 2; francês 2; inglês 2; alemão 2; italiano 1;
- 1881 latim 4; grego 2; francês 2; inglês 2; alemão 2; italiano 1.



Para ter acesso a cada regulamento, pesquise: "Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855"; "Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857"; "Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862"; "Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870"; "Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876"; "Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878"; "Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881".

Analisando os planos de estudos, nota-se que o ensino de português e de literatura brasileira torna-se cada vez mais proeminente, a ponto de estar presente nos sete anos do currículo de 1881. De certa maneira, isso reflete uma espécie de transição da cultura literária clássica para uma cultura nacional e nacionalista.

Como foi possível perceber, o período imperial representou uma mudança significativa da política educacional. De um lado, a educação primária passou a ser direito de todos e se tornou obrigatória, o ensino de línguas - clássicas ou modernas - foi suprimido, e nota-se uma valorização de áreas do conhecimento relacionadas ao cotidiano prático, como ofícios manuais e trabalho de costura. O ensino secundário, por sua vez, preservou a formação clássica e humanista, cujas bases, em certa medida, haviam sido lançadas pelos jesuítas no período colonial.

## 3. Sistematizando a aprendizagem

### Atividade 1:

Confira o significado literal de “*Ratio Studiorum*”. Qual era o objetivo desse modelo educacional e quando ele foi implementado no Brasil?

### Atividade 2:

Em seguida, pesquise a respeito de outros sistemas educacionais da Antiguidade (como o espartano, o ateniense e o romano) e da Idade Média, esquematizando seus principais aspectos. Por fim, após analisar suas diferenças e semelhanças, explique, num breve resumo, como cada sistema reflete as prioridades educacionais de sua época.

### Atividade 3:

O que motivou a reforma educacional portuguesa de 1759? Quais eram os seus objetivos e quais foram seus impactos na educação colonial brasileira?

### Atividade 4:

Em que medida os modelos educacionais jesuíta, régio e imperial eram diferentes? Elabore um quadro comparativo detalhando suas principais características e, em seguida, faça uma breve reflexão a respeito de suas semelhanças e diferenças.

### Atividade 5:

De acordo com o texto, no período imperial, tanto a reforma de 1854 como a de 1879 trouxeram novas condições para o ensino primário e secundário. Em grupo (ou com um colega), identifique que condições eram essas e discuta quais as possíveis razões por trás dessas mudanças na legislação.

## Atividade 6:

Como era o ensino de línguas (clássicas e modernas) durante o período imperial? Debata em grupo, fazendo anotações, sobre como o ensino de cada língua (português inclusive!) refletia as aspirações educacionais e sociais da época. Em seguida, elabore um mapa mental a partir do que foi discutido.

## Atividade 7:

Segundo o texto, o período imperial representa uma mudança significativa da política linguística no Brasil. Como essas mudanças se relacionam com a sociedade da época?

## Atividade 8:

Em grupo, pesquise as matrizes curriculares dos cursos de Letras Português de outras universidades e verifique se há a presença (ou não) de latim como disciplina formativa. Em seguida, faça um levantamento desses dados e compartilhe os resultados.

## Referências

ALMEIDA, Argus Vasconcelos. *et al.* Pressupostos do ensino da Filosofia Natural no Seminário de Olinda (1800-1817). **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 480-505, 2008.

BANGERT, William V. **História da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1985.

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Constituição política do Imperio do Brazil. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em:  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Disponível em:  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret\\_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 22 dez. 2023.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834**. 1998. 355 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

- CARDOSO, Zelia de Almeida. O percurso dos estudos clássicos no Brasil. **Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 27 n. 1, p. 17-36, 2014.
- CONSTANTINO, Núncia Maria Santoro. A estrutura educacional como reflexo da cultura brasileira. **Estudos Ibero-Americanos**, II, p. 129-149, 1984.
- FARIA, Ernesto. **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. A expansão do ensino régio na América portuguesa no século XVIII: centralização e singularidades. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-15, 2023.
- FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas. **Organon**, v. 29, p. 223-244, 2014.
- PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **Cadernos de Formação – História da Educação**, p. 1-23. 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/442697>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- PORTUGAL. **Alvará de regulamento dos estudos menores, de 28 de junho de 1759**. Coleção da legislação portuguesa desde a última compilação das ordenações redigida pelo desembargador Antônio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762, p. 673-678, Disponível em: [http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id\\_partes=105&id\\_normas=30698&acao=ver](http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/index.php?menu=consulta&id_partes=105&id_normas=30698&acao=ver). Acesso em: 12 jan. 2024.
- SANTOS, Breno Machado. **Os jesuítas no Brasil dos Felipes: encontros e desencontros de uma ordem plural**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- SANTOS SOBRINHO, José Amarante. **Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção**. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- SILVA, José Carlos de Araújo. **As aulas régias da Capitania da Bahia (1759 1827): pensamento, vida e trabalho de nobres professores**. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SILVA, Wellington Pereira. **Mestres régios do termo de Mariana**: trajetórias e redes de sociabilidades (1759-1821). 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio d. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29-44, 2005.

# TERRITORIALIDADES DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Elos entre línguas, povos e territórios

Carolina Coelho Aragon

## Objetivo de aprendizagem



Introduzir estudos de línguas indígenas brasileiras e refletir sobre o elo entre língua, povo e território.



“No âmbito de um estado moderno uma das maiores ameaças à sobrevivência das línguas de minorias étnicas é a ausência de informações sobre sua existência. Não havendo notícias da presença de uma dada língua no Estado, nenhuma medida administrativa será tomada com respeito a sua preservação ou promoção e nenhum projeto de ação urgente será apoiado” (RODRIGUES, 2005b, p. 1).



O linguista, Prof. Dr. **Aryon Dall’Igna Rodrigues**, dedicou sua carreira acadêmica às línguas indígenas, bem como ao avanço dos estudos linguísticos no Brasil, fundando e coordenando pós-graduação em Linguística na UnB, UFRJ e Unicamp.

## 1. Povos, línguas e territórios indígenas

O título deste capítulo, “Territorialidades das línguas indígenas”, leva-nos a pensar as línguas indígenas entrelaçadas aos povos, assim como à questão de território e de territorialidade. E por que pensar, logo no início deste estudo, sobre o elo entre território, povo e língua? Como afirma Mota (2015, p. 111):

O território está intimamente relacionado ao poder, e o poder é a questão chave para o entendimento do território [...] a territorialidade (é) uma dimensão inseparável do território, pois ela expressa a multidimensionalidade e multiplicidade do vivido territorial submerso nas relações de poder.

Essa territorialidade é ocupada por povos que falam diferentes línguas indígenas ou que possuem em suas memórias as marcas dessas línguas faladas por seus ancestrais. Este capítulo convida você, graduando, a conhecer as línguas indígenas brasileiras, suas relações com o território, com o conhecimento linguístico e com as políticas públicas brasileiras.

No Brasil, os povos indígenas, povos originários, estão distribuídos pelo território de forma heterogênea. Muitos estão concentrados na região da **Amazônia Legal**, tanto em espaços urbanos quanto em Terras Indígenas (TIs). A edição mais recente da série **“Povos Indígenas no Brasil”**, referente aos anos de 2017 a 2022, contabiliza um total de 266 povos indígenas no país. Fica claro, a partir daí, que os povos indígenas não constituem apenas um povo, um coletivo, mas, sim, povos diversos, com línguas, culturas, histórias, organizações sociais, dentre outros aspectos, muito distintos entre si.



A Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km<sup>2</sup>.

Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2154:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2154:catid=28)>. Acesso em: 2 ago. 2023.

E quanto ao número de línguas indígenas? Para essa resposta, não há um número preciso, até porque não sabemos as línguas que os povos indígenas em **situação de isolamento** falam. No entanto, no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**Censo, 2010**), foram registradas um total de **274 línguas indígenas faladas no Brasil**. Porém, sabe-se que esse resultado contém erros, e linguistas hoje calculam que o número de línguas indígenas não passa de 150-160.



Provavelmente, os erros estão relacionados à metodologia empregada e a outros fatores que impactaram a investigação do IBGE.



Povos que recusam contato com outros indígenas e com não indígenas. Esses povos buscaram o **isolamento** como uma tentativa de se protegerem do avanço das frentes expansionistas que agrediram e mataram povos indígenas ao longo da história brasileira.



Atualmente há cerca de 7.168 línguas faladas no mundo.  
Fonte: <https://www.ethnologue.com/country/BR/>.  
Acesso em: 12 ago. 2023.

As línguas indígenas são classificadas em famílias, algumas com um número menor de línguas e outras com números maiores. A classificação ocorre de acordo com o parentesco genético, ou seja, de acordo com o agrupamento de línguas-irmãs, as quais possuem características comuns, desenvolvendo-se independentemente a partir de uma língua-mãe – linguistas conseguem fazer essa análise pelo estudo **histórico-comparativo**. No Brasil, as maiores famílias linguísticas são: Tupí e Macro-Jê. Essas duas grandes famílias subdividem-se em subfamílias. A família Tupí contém dez subfamílias: Arikém, Juruna, Mondé, Mundurukú, Ramarama, Puruborá, Tuparí, Tupí-Guaraní, Mawé e Awetí. Cada subfamília comporta diferentes números de línguas. Vamos entender isso melhor. Já ouviu falar da língua Tupinambá (também conhecida por Tupí Antigo ou língua Brasília) e da língua Guaraní? Pois é, características dessas línguas foram comparadas (entre si e com outras línguas indígenas), e o resultado levou a compreender que existiu, em algum momento da história, apenas uma língua-mãe que originou essas duas línguas e outras mais. Tanto a língua Tupinambá como a língua Guaraní (e outras) foram agrupadas dentro de uma mesma subfamília linguística, a que se convencionou chamar de subfamília linguística Tupí-Guaraní, parte da família **Tupí**.



Método que visa comparar dados de línguas distintas com o intuito de compreender se elas podem ou não ser agrupadas/classificadas dentro de uma mesma família linguística, isto é, se possuem ou não a mesma origem linguística.

Para compreender melhor as **classificações em famílias e em subfamílias**, sugiro a leitura dos livros: “Línguas Brasileiras: para um conhecimento das línguas indígenas” (1986) do Prof. Aryon Rodrigues; “Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade” (2019) escrito por Luciana Storto.

Ainda há outras famílias, como: Aruák, Karib, Pano, Tukano, Arawá, Nadahup (Maku), Nambikwara, Txapakúra, Yanomani, Bóra, Múra, dentre outras. Além de famílias, há também as línguas isoladas, as quais não pertencem a nenhum agrupamento linguístico. Alguns exemplos são: Aikanã, Kanoê, Kwazá, Irântxe, Mynký, Trumai e Tikuna (SEIFART; HAMMARSTARÖM, 2018); além de pidgins e **línguas crioulas** faladas no norte do Brasil, na fronteira com Amapá e Guiana Francesa: Galibí Marworno (Galibí de Uaçá) e Karipuna do Norte (Karipuna do Amapá) (CAMPBELL; GRONDONA, 2012).

Os falantes dessas línguas estão distribuídos ao longo do território brasileiro. Mas antes, num passado distante, muitos desses povos não estavam localizados onde estão atualmente. Muitos se dispersaram, ocupando largas dimensões territoriais ao longo dos anos. Esses movimentos populacionais, no passado, levaram à ocupação de áreas antes desconhecidas e a contatos com outros povos/línguas indígenas, culminando em trocas culturais e linguísticas que favoreceram mudanças linguísticas, reflexos de continuidade de um processo histórico. Há, assim, uma relação entre: língua, povo, história, território e sociedade. Vejamos o caso dos povos Tupí: o centro de dispersão dos povos Tupí, ou seja, a região dos grupos falantes do Proto-Tupí, teria sido a região delimitada pelos rios Madeira e Guaporé a oeste, e Madeira e Aripuanã a leste, coincidindo onde hoje é o estado de Rondônia (RODRIGUES, 2000, 2007).

Logo, algumas das perguntas que têm instigado estudiosos são: o que ocasionou a migração de povos Tupí como, por exemplo, os que hoje se localizam no Paraguai (os Guaraní) e outros que estão na Paraíba (Potiguara e Tabajara)? Quais as rotas de deslocamento que esses povos fizeram ao longo da história para chegarem onde estão nos dias atuais? Há como prever um período na história em que esses movimentos ocorreram? Muitos estudos foram publicados na tentativa de desenvolver hipóteses para essas questões (e.g. GERARDI *et al.*, 2023; RODRIGUES, 2000, 2007; URBAN, 1992, 1996; LATHRAP, 1970). No entanto, neste capítulo introdutório, o importante é ter em mente que os povos indígenas são **povos autóctones**, agentes de suas histórias, histórias essas que marcaram culturas novas, trajetórias compartilhadas numa relação constante com a natureza, com o **território**.



Para aprofundar seus conhecimentos sobre História Indígena, sugiro o livro escrito por Manuela Carneiro da Cunha, intitulado “Índios no Brasil: história, direitos e cidadania”, publicado no ano de 2012.

O **etnólogo** alemão Curt Nimuendajú produziu estudos sobre os povos Amazônicos (línguas e culturas), que resultaram no Mapa Etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes (**1981 [1944]**). Este mapa mostra a localização de alguns povos à época de sua produção. Muitos deles desapareceram e outros, por força das frentes de expansão, foram expulsos de seus territórios tradicionais e transferidos para outros territórios.

As populações indígenas (no início, as que estavam presentes no litoral e, posteriormente, as que estavam no interior do território brasileiro) foram vítimas de um processo intenso de escravização que ocorreu não apenas no período da produção da cana-de-açúcar, como também durante as pressões dos seringais no interior da Amazônia. Além disso, em razão da vulnerabilidade epidemiológica, imunes às novas bactérias que chegavam junto com os europeus, os indígenas morriam em massa. Somando-se a tudo isso, as ações de grupos religiosos ocorreram em um encadeamento **etnocida** e sociocultural de segregação e assimilação, o que Ribeiro (1996, p. 53) denominou de “teologia bárbara”.

Um exemplo dos resultados das frentes de expansão é refletido na história dos povos Akuntsú (Tupí, **Tuparí**) e Kanoé (isolada), que vivem na Terra Indígena Rio Omerê, no sudeste do estado de Rondônia. Atualmente, há apenas três mulheres Akuntsú e três Kanoé, os quais representam a totalidade de seus povos. Ambos os grupos tiveram seus territórios ancestrais invadidos em diferentes momentos que marcaram a história de Rondônia, levando-os quase ao **extermínio**. Essas histórias refletem também as de outros povos indígenas dentro e fora do estado de Rondônia.



O **etnólogo** busca estudar as características sociais e culturais dos povos.

**(1981 [1944])** É possível fazer o download do mapa (versão 2017) na página do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): <http://portal.iphan.gov.br/indl/pagina/detalhes/1574/>. Acesso em: 4 ago. 2023.

**Etnocida:** Destruição cultural de um povo.

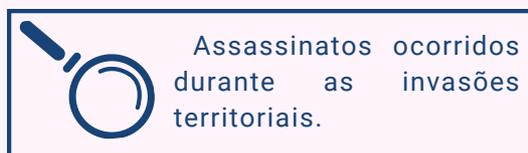
**Tuparí:** Subfamília linguística.

**Extermínio:** Para compreender melhor a situação desses dois povos, indico o documentário “Corumbiara”, produzido pelo cinegrafista e indigenista Vincent Carelli, bem como a leitura do artigo “Território, Materialidade e Atitude Linguística: Ferramentas da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé nos contextos das Terras Indígenas Massaco, Rio Omerê e Tanaru – Rondônia, Amazônia brasileira” escrito por Algayer, Aragon e Mezacasa (2022). <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/index>. Acesso em: 5 ago. 2023.

O extermínio de um povo culmina também no desaparecimento da sua língua. Com uma história marcada por contínuos genocídios, muitas línguas indígenas brasileiras faladas atualmente estão ameaçadas de extinção. Em 2007, a linguista Ruth Montserrat discutiu o assunto em um artigo intitulado “Observações sobre o estado de saúde atual das línguas Tupí” (MONTSERRAT, 2007). Ela apresentou uma variedade de situações extremas em que vivem os povos indígenas da região da Amazônia no século XXI. A pergunta central do trabalho foi a seguinte: como vai a saúde das línguas indígenas? Observando os povos do estado de Rondônia e do noroeste do estado do Mato Grosso, ela ressaltou que há línguas que contam com 1000 falantes – caso dos Cinta Larga (Tupí, Mondé) à época – e há povos que não falam mais a língua, como os Arikém (Tupí, Arikém). Refletindo sobre os motivos das ameaças às línguas indígenas, ela lista: a) o contato extremamente recente e brutal desses povos com não indígenas; b) a invasão constante e continuada de suas terras – atualmente há casos recorrentes, como os que vêm acontecendo na terra Indígena [Uru-Eu-Wau-Wau](#); c) os deslocamentos forçados dos povos; e d) a situação invasiva de denominações religiosas proselitistas (MONTSERRAT, 2007, p. 159). A próxima pergunta que a autora realiza é: então, essas línguas indígenas estão fadadas a desaparecerem? Montserrat (2007) afirma que não há como ter uma resposta clara e definitiva para isso, mas fato é que cada povo é protagonista de sua própria história, e o envolvimento dos indígenas na educação, nas políticas públicas e em outros setores sociais vem sendo um elemento importantíssimo para o fortalecimento/revitalização de línguas ameaçadas.

Até o momento, falamos dos povos indígenas e de sua distribuição geográfica. Tentamos entender, brevemente, a classificação e a vitalidade das línguas indígenas. Questionamos os movimentos migratórios desses povos, mas, principalmente, destacamos a importância de ter um olhar voltado para os indígenas enquanto agentes de sua própria história. Agora, para finalizarmos esta seção, vamos falar de temas que, infelizmente, ainda são pouco conhecidos por uma grande parcela da sociedade brasileira: povos de recente contato e povos em situação de isolamento/povos “isolados”.

Há povos que foram contatados há mais tempo, porém, há também povos que ficaram por muito tempo escondidos, buscando formas de sobreviver aos **massacres** e às epidemias e que, mesmo após o contato oficial com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), ainda possuem relações de grande



autonomia com relação ao Estado e à sociedade, sendo, em sua maioria, falantes monolíngues em sua língua materna. Esses povos são classificados administrativamente pela Funai como “povos de recente contato”. Há ainda uma outra categoria, a de povos “isolados”, os quais, até os dias atuais, refutam contato com outros povos indígenas e com não indígenas, afastando-se de aproximações com o “outro” – logo, não sabemos a língua que falam. No Brasil, a partir de compilação de dados da Funai, o Estado brasileiro reconhece a existência de 114 registros de povos “isolados”, sendo 28 com presença confirmada de população indígena vivendo em situação de isolamento. Para que a autodeterminação dessas duas categorias de povos seja garantida, um conjunto de ferramentas de proteção foi construído e implementado pelo órgão indigenista ao longo da sua história. Nos dias de hoje, há métodos de trabalho que garantem a esses povos indígenas em situação de isolamento o direito ao território habitado demarcado, tornando a localização e o monitoramento ferramentas para a sua proteção, sem que, para isso, se necessite contatá-los (e.g. ALGAYER; ARAGON; MEZACASA, 2022).

Nossa próxima discussão envolverá algumas características que permeiam as línguas indígenas, tanto do ponto de vista gramatical como do ponto de vista social e cultural. Mais adiante, retomaremos esses assuntos, associando-os às discussões políticas e educacionais.

## 2. Aspectos gramaticais: conhecendo o passado e o presente

Dialogar sobre povos/línguas indígenas da Amazônia brasileira é fomentar diversos saberes, incluindo a relação entre a Linguística, a História, a Arqueologia e a Antropologia. Para analisar línguas, é necessário compreender as estruturas internas que as compõem, tais como aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintático-semânticos e lexicais, bem como observar fatores extralinguísticos, como, por exemplo, o social e o cultural (FRANÇOIS; PONSONNET, 2013). A língua como objeto de estudo da Linguística passou a ser analisada sob diferentes perspectivas e correntes teóricas ao longo dos dois últimos séculos, as quais foram fundamentais para a compreensão da língua, definida como um sistema autônomo ou não. A relação entre língua e cultura, por sua vez, conquistou um campo de destaque com o linguista Sapir e o seu aluno Whorf. A “hipótese Sapir-Whorf” – relativismo linguístico – aponta que a estrutura de uma língua influencia a forma que seus falantes observam o mundo (WARDHAUGH; FULLER, 2016; EVERETT, 2013).

Para analisar uma língua indígena, é necessário que o linguista estude os dados dessa língua e utilize metodologias e ferramentas específicas. Por exemplo, um linguista que pretende descrever uma determinada língua indígena vai a campo trabalhar com os falantes dessa língua dentro da comunidade de fala, aprendendo também sobre sua cultura. O linguista pode descrever os vários níveis da língua, que vão desde os aspectos sonoros (e.g. estudo dos fonemas e alofones), morfossintáticos (e.g. formação das palavras, das sentenças), aos semânticos (significados lexicais e sentenciais) e pragmáticos (contexto de uso). Cada língua possui suas especificidades e suas diferenças.

Linguistas podem focar na descrição das estruturas das línguas como também no estudo da tipologia. É por meio do estudo da tipologia que os cientistas comparam e classificam as línguas de acordo com os fenômenos fonológicos e gramaticais encontrados na estrutura de cada língua. Os tipologistas descrevem a presença de universais linguísticos, os quais identificam as similaridades entre as línguas. A pesquisa de Greenberg, pioneiro dos estudos da tipologia sintática, trouxe características gramaticais de trinta línguas.

Nessa pesquisa, o objetivo era buscar por línguas geneticamente e geograficamente diferentes para estabelecer critérios relacionados à tipologia da ordem básica dos elementos de uma sentença, ou seja: a existência na língua de preposições ou **posposições**, a ordem relativa do (S)ujeito, (V)erbo e (O)bjeto e a posição do adjetivo em relação ao nome. Com relação à tipologia da ordem básica dos constituintes, considerando a ordem do S(ujeito), V(erbo) e O(bjeto), Dryer (1992) apresentou seis tipos de ocorrência nas línguas do mundo, sendo elas: SOV (45%), SVO (42%), VSO (8%), VOS (3%), OSV (1%), OVS (1%).

Em suma, a tipologia linguística ajuda a catalogar as línguas por seus traços estruturais (gramatical, fonológico ou lexical), agrupando-as de acordo com suas afinidades ou semelhanças. Assim, as investigações tipológicas podem chegar aos traços comuns a todas as línguas, e os estudos sobre as línguas indígenas brasileiras são de extrema importância para ajudar a compreender tais universais. Vamos observar, na Figura 1, alguns exemplos da estrutura de três línguas indígenas brasileiras – certos elementos são comuns em outras línguas e outros mais raros de serem encontrados. Algumas dessas estruturas e outras estão disponíveis no “Atlas mundial das estruturas das línguas”.



Morfema que antecede o nome ou pronome, relacionando-o com outro elemento da oração.

LÍNGUAS/ OUTRAS INFORMAÇÕES	EXEMPLOS DE FENÔMENOS	
	FONÉTICO/FONOLÓGICO	MORFOLÓGICO/SINTÁTICO
Língua Pirahã (Familia Mura). Localizados em um dos afluentes do rio Madeira, estado do Amazonas	Presença de um fone raro: flap (“vibrante simples”) lateral alvéolo-labial sonoro.  Articulação: similar ao som [r] de “arara”, porém a ponta da língua vai para fora da boca entre os dentes e os lábios. (RODRIGUES, 2001).	Não há, aparentemente, uma marca morfológica para o plural nos nomes. Não há também nos pronomes distinção singular-plural (DRYER; HASPELMATH, 2013).  Ordem básica de palavras: SOV (DRYER; HASPELMATH, 2013).  Não há em Pirahã uma palavra exata para indicar numerais, nem mesmo para o número 1 (EVERETT 2005).
Língua Kubeo (Familia Tukano). Localizados na região do rio Vaupés (Brasil-Colômbia).	Sistema tonal. Um sistema caracterizado por possuir, normalmente, uma distinção entre tons altos e baixos.	Oposição de gênero (masculino/feminino) marcado apenas na terceira pessoa do singular (DRYER; HASPELMATH, 2013).
Língua Nadëb (Familia Maku). Grupos falantes da língua Maku estão distribuídos numa área limitada a noroeste pelo rio Guaviare (um dos afluentes colombianos do Orinoco), ao norte pelo rio Negro, ao sul pelo rio Japurá e a sudeste pelo rio Uneuixi (um dos afluentes brasileiros do Negro) (ISA, 2021).	Possui 17 fonemas consonantais, incluindo uma oclusiva alveo-palatal /j/ (BARBOSA, 2005).  /wa'jaj/ 'peixe-boi'	Ordem básica de palavra: Objeto-Sujeito-Verbo (OSV) (WEIR, 1986).  São raras as línguas do mundo que possuem essa ordem de palavra.  Não há uma palavra exata para os números 2 e 3. Há apenas palavra exata para o número 1 nesta língua. (WEIR, 1986).

A Figura 1 apresenta exemplos que demonstram a importância de conhecer as estruturas das línguas indígenas brasileiras. Fato é que o conhecimento das línguas indígenas ajuda a compreender aspectos tipológicos, possíveis **universais linguísticos** e estruturas gramaticais diferenciadas, importantes para os estudos linguísticos e, também, para compreender que cada língua soma valores únicos para ampliar o conhecimento humano – a riqueza das línguas encontra-se na estrutura de seus sistemas linguísticos e nos seus contextos de uso social e cultural. Não se esqueça: o valor de uma língua não se mede pela quantidade de falantes ou pelo alto padrão socioeconômico desses falantes.

Pelo viés da Linguística Histórica, analisando as narrativas indígenas, podemos inclusive fazer inferências relativas às sociedades da Pré-História de determinados povos, compreendendo aspectos da sua cultura e recuperando fatos sobre os elementos culturais do passado pré-histórico. A linguista Corrêa-da-Silva (2013) trouxe a seguinte reflexão sobre a relação língua-mundo de uma comunidade:

O mundo de uma comunidade pode ser analisado por meio do estudo da língua falada por seus membros? Ilia Pejros (1997:149) lançou a questão há mais de uma década, mas a resposta permanece uma possibilidade teórica. As informações relativas ao mundo de uma comunidade atual ou pré-histórica repousam majoritariamente no léxico partilhado por seus membros, de forma que, teoricamente, seria possível conhecer e descrever esse mundo a partir da análise do léxico da língua (CORRÊA-DA-SILVA, 2013, p. 385).

Ao analisar determinados itens lexicais (palavras) de línguas indígenas, comparando-os entre si, Rodrigues (2005a), por exemplo, apresentou evidências linguísticas sobre a antiguidade do piolho e de outros parasitas do homem na Amazônia. Rodrigues (2005a) comparou a palavra piolho da cabeça, bicho de pé e berne (larva da mosca varejeira) em algumas línguas da família linguística Tupí e, assim, foi possível inferir que, há muitos milênios, esses parasitas já afligiam os humanos que viviam na Amazônia. Os antepassados dos povos Tupí denominavam piolho de *\*nkyp*, bicho-de-pé de *\*tung*, e berne de *\*k'ut* (RODRIGUES, 2005a, p. 93-94) – o asterisco representa a palavra reconstruída para a protolíngua. Esse estudo só foi possível por se utilizar a metodologia do estudo comparativo de línguas e o conhecimento das línguas indígenas brasileiras. Outras inferências foram feitas com relação ao uso de materialidades pela sociedade Tupí pré-histórica. Reconstruíram termos, por exemplo, para o trançado de cestos, para a tecelagem de redes de dormir e para a cerâmica (RODRIGUES, 2007; CORRÊA-DA-SILVA, 2013).

Os dados linguísticos nos remetem a conhecimentos do passado, mas também do presente. Há em *Akuntsú* (Tupí, Tuparí) uma divisão com relação aos nomes: a) comumente possuídos e, portanto, determinados por pronomes genitivos (possessivos), como, por exemplo, as partes do corpo humano: *opi*, ‘meu pé’; *epi*, ‘teu pé’; e b) aqueles que não são comumente possuídos, como nomes referentes à flora, à fauna e aos fenômenos da natureza: *kip*, ‘árvore’, e não *okip*, ‘minha árvore’. Ressaltamos que essas relações podem apresentar exceções a depender de situações pragmáticas específicas. Por exemplo, quando o algodão plantado é coletado para fazer um artefato, ele passa a ter “dono/possuidor”, logo pode-se dizer: *otfe ororo* ‘nosso algodão’ (ARAGON, 2014). Nessa relação também se encaixam os animais de estimação (os xerimbabos) que, ao serem possuídos, requerem um termo intermediário na construção de posse, como ‘meu animal de criação maracanã-guaçu’ e não ‘meu maracanã-guaçu’. Isto é, na língua *Akuntsú*, *opero* ‘meu maracanã-guaçu’ não é a estrutura aceitável, já que deveria vir acompanhado de um termo intermediário entre o pronome genitivo de primeira pessoa do singular *o=* ‘meu/minha’ e o nome *pero* ‘maracanã-guaçu’. Além do termo de parentesco *mepit* para intermediar essa construção, o termo *potfek* ‘pertence/objeto pessoal’ é também usado na intermediação de posse de alguns animais de criação. Podemos compreender algumas questões dessa explicação: a língua *Akuntsú*, como muitas outras línguas indígenas, não apresenta uma marca morfológica para dizer que alguém “possui” determinados elementos da natureza, e isso nos leva a pensar que, diferentemente da sociedade brasileira não indígena, a relação de posse se conecta de outra forma – um típico exemplo da cultura refletida na língua.

Já parou para pensar como o avanço tecnológico vem ajudando a Linguística, mais especificamente o estudo de línguas indígenas? A introdução de técnicas computacionais (da Linguística Computacional) vem facilitando a criação e o compartilhamento de dados linguísticos em larga escala (*big data*). Desta forma, há um aumento no volume de ferramentas linguísticas para organizar e para programar análises quantitativas e qualitativas. Isso vem auxiliando os linguistas a avançarem em pesquisas no âmbito cognitivo e psicológico, nas análises comparativas e tipológicas das línguas naturais (faladas e de sinais), tecendo relações de parentesco entre línguas utilizando, por exemplo, ferramentas da filogenética (estudos estatísticos) com *big data*.

Ao longo dos períodos históricos de formação da língua portuguesa brasileira, você já deve saber que ela se constituiu pelo/no contato com as línguas indígenas, em especial com línguas da família linguística Tupí. Algumas palavras de origem Tupí são destacadas a seguir: **perereka ‘perereca’, kujumbuka ‘cumbuca’, tororoma ‘toró (vai cair um toró)’, akaju ‘caju’, sawiá ‘sabiá’, pinda?i?a ‘pindaíba’**. Essa última palavra, os Tupinambás usavam em situações que voltavam do rio apenas com a vara na mão, sem o peixe. Outras palavras, ao longo do processo de dicionarização, foram propagando conceitos pejorativos e preconceituosos, como o caso da palavra ‘caiçara’, nome dado originalmente pelos Tupinambás a uma cerca feita de ramos de árvores entrelaçados para proteger contra o ataque de inimigos. Em Cananéia, os habitantes Tupí ficaram conhecidos por ‘caiçara’ e acredita-se que o nome pode ter vindo desse contexto. Hoje esse termo é referido em alguns dicionários como ‘pessoa malandra, vagabunda’. Falar de línguas indígenas é acessar a formação do povo brasileiro e de suas línguas ao longo dos séculos, é compreender a história dos povos indígenas, valorizando e disseminando um ensino sem preconceitos e sem estereótipos.



Para conhecer mais sobre outras **palavras de origem Tupí**, indico o seguinte livro: BAGNO, Marcos; CARVALHO, O. L. S. *Pororoca, pipoca, paca*: e outras palavras do tupi. Parábola Editorial, 2014.

## 3. Línguas indígenas: políticas de salvaguarda

Muito se fala sobre a diversidade biológica – variedades de gêneros, espécies. Assim como a biológica, também temos a diversidade cultural e linguística. Mas o que entendemos por diversidade? Diversidade é diferença, pluralidade. Deste modo, quando falamos de diversidade linguística e cultural, discutimos as diferentes línguas e culturas encontradas no Brasil e no mundo. Pensando nisso, refletiremos agora sobre as contribuições da diversidade linguística, mais especificamente das línguas indígenas, para os estudos linguísticos, e trataremos de uma área relevante para a compreensão e preservação da diversidade: a Política Linguística.

Crystal (2000) afirma que é de senso comum entre os pesquisadores classificar as línguas de acordo com sua vitalidade linguística, as quais são normalmente divididas em: línguas que estão a salvo, ameaçadas e extintas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por sua vez, organizou as línguas do mundo de acordo com níveis de vitalidade ainda mais específicos, a dizer: línguas a salvo, vulneráveis, ameaçadas, seriamente ameaçadas, em situação crítica e extintas. A plataforma Ethnologue (veja a citação na seção 1) também é uma outra referência para compreender os níveis de vitalidade das línguas do mundo. De acordo com o Ethnologue, por volta de 42% das línguas catalogadas estão ameaçadas de extinção. Os fatores que ameaçam a vitalidade das línguas são inúmeros. Segundo documentos oficiais, a situação vital de cada língua é o resultado da confluência e da interação de múltiplos fatores político-jurídicos; ideológicos; históricos; demográficos; territoriais; econômicos; e sociais.

Diante dessa situação de risco em que a diversidade linguística se encontra, a pergunta que devemos responder é: por que devemos conservar e preservar a diversidade de línguas? Crystal (2000) apresenta cinco argumentos que nos ajudam a compreender a relevância da diversidade, são eles: 1) o valor geral da própria diversidade; 2) o fato de as línguas carregarem identidade; 3) o repositório histórico encontrado em cada língua; 4) a soma do conhecimento humano que cada língua adiciona; e 5) os assuntos voltados ao direito de existência de cada língua. Portanto, “se a diversidade é um pré-requisito para o sucesso da humanidade, então a preservação da diversidade linguística é essencial, pois a língua está no cerne do que significa ser humano” (CRYSTAL, 2000, p. 68).

A diversidade linguística e a cultural caminham juntas. Rodrigues (2001) afirma que língua e cultura se interconectam e que a diversidade linguística entre os povos

equivale necessariamente a uma diversidade cultural, ou seja, sem línguas não poderiam ter-se desenvolvido as culturas humanas, pois as línguas é que permitem não só a transmissão da experiência e dos conhecimentos adquiridos às gerações seguintes, mas também as ações cooperativas que caracterizam a organização dos indivíduos em sociedade (RODRIGUES, 2001, p. 269). Logo, quando falamos em extinção ou ameaça de línguas, também falamos em extinção e ameaça de culturas, dos povos.

Embora possamos identificar no Brasil o português como língua oficial e majoritária, temos diferentes categorias linguísticas no nosso território: indígenas, afro-brasileiras, de sinais, de imigração, crioulas, além das variedades do português. Todas essas compõem a diversidade linguística brasileira. Por isso, foi criado um conjunto de regras geradas pelo Estado ou por agentes sociais, visando criar normas e ações para ordenar as línguas faladas, bem como os impactos sociais que se refletem nos falantes dessas línguas. Esse conjunto de regras, isto é, a política linguística, vem ao encontro da preservação e conservação da diversidade, tendo como desafio desinstalar a desigualdade existente entre línguas minoritárias e majoritárias. Morello (2009, p. 29) aponta iniciativas nas políticas públicas inéditas na história do Brasil, ou seja, políticas de salvaguarda e sustentação das diferentes línguas brasileiras, além da Portuguesa, como pilares da diversidade cultural (Diversidade Linguística do Brasil: relatório de Atividades do GTDLB, 2006/2007), projetos que focam em políticas favoráveis a resguardar a diversidade linguística e cultural no Brasil.

O **Instituto Nacional de Diversidade Linguística** (INDL) é hoje o instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pela sociedade brasileira. Este instituto é responsável pela promoção de línguas como patrimônio imaterial da cultura brasileira, afirmando e promovendo a diversidade de línguas no Brasil. Por meio das políticas públicas favoráveis à diversidade de línguas e culturas, estamos aos poucos saindo de uma história de silenciamento. No Brasil, durante o processo de imposição do português, falantes das línguas minoritárias - aqui destacamos as línguas indígenas - passaram por um processo gradual de perda da identidade linguística, cultural e social, levando a sérias consequências linguísticas, sociais e, inclusive, humanitárias.

A educação escolar indígena no Brasil exerce um papel central para fortalecer as línguas minoritárias. É reconhecida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 210, que apresenta, de forma geral, um olhar para a diversidade cultural do Brasil e garante, em termos de lei, o uso das línguas indígenas nas escolas.

Com o passar do tempo, outras leis e documentos foram surgindo como, por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999a); a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b); o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001); o Decreto no 6.861 de maio de 2009 (BRASIL, 2009); e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (extremamente importante para os Povos de Recente Contato e os Isolados) (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011). Com base nesses documentos, fica clara a garantia de uma educação escolar bilíngue, respeitando-se as diferentes identidades.

Porém, várias questões são levantadas durante a execução dessas leis, começando pela relação entre pedagogia e ensino indígena bilíngue/multilíngue dentro de uma sociedade majoritariamente monolíngue em língua portuguesa. Além do mais, os professores indígenas em todo o território nacional enfrentam os desafios da escassez de materiais didáticos em suas línguas maternas (bilíngues/multilíngues) específicos para as escolas indígenas, dentre outras problemáticas envolvendo esse assunto.

Atualmente, destacamos a importância da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) – **DILI**. Com os desdobramentos desse movimento, os povos indígenas estão promovendo trabalhos colaborativos voltados à valorização e difusão de suas línguas, com o intuito de construir políticas linguísticas que fortaleçam essas **ações**. No Brasil, as atividades são coordenadas por indígenas das cinco regiões do país e suas organizações. A DILI criou um lema: “Nada para nós sem nós”, o que, segundo Rubim, Bonfim e Meirelles (2022, p. 170), é uma chamada “ancestral para o protagonismo dos povos indígenas nessa década”. De forma autônoma, os povos articulam-se para abranger as políticas linguísticas e nisso envolvem, claro, lutas pelo território. A demarcação das terras ainda é uma das reivindicações da linha de frente da luta do movimento indígena. Mesmo após mais de 30 anos da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, os direitos territoriais desses povos ainda não estão garantidos. Como discutido por Algayer, Aragon e Mezacasa (2022, p. 16):

Pensar na demarcação e outras ferramentas de proteção do território é entender que a forma de habitar dos povos está atrelada às experiências dos humanos nas paisagens, nas plantas, nos lugares significativos, onde inúmeras práticas são constituídas, entre elas: hábitos alimentares, práticas de roçados e de coletas para a feitura de materialidades.

Portanto, vemos aqui, mais uma vez, o elo importante existente entre povo, língua, território/territorialidade. Observe como a palavra *teko(ha)* ajuda a exemplificar essa relação:

O saber do povo Guarani Kaiowá se caracteriza pela diversidade e pela particularidade de visões de mundo: a sua expressão é a própria representação do ecossistema local, denominado como tekoha (território tradicional/aldeia). Busca-se, com este conhecimento, a possibilidade de aproximar (ombojoaju) de maneira contínua o seu modo de ser com o modo de ser das divindades, através das práticas de cerimônias tradicionais, edificando uma trajetória conhecida como teko araguyje (jeito sagrado de ser). A aldeia, nesta perspectiva, é vista como um meio para construir essa trajetória, onde se encontram o sujeito e a sua espiritualidade, produzindo o tekoha araguyje (aldeia sagrada) (BENITES, 2020, p. 20).

Só depois da proteção territorial é que há a possibilidade de pensar políticas linguísticas para a salvaguarda e a sustentação das línguas e das culturas indígenas, conforme afirmam Rubem, Bonfim e Meirelles (2022, p. 171): a luta pelos territórios está intrinsecamente relacionada à sobrevivência dos modos indígenas de ser, pensar, sentir e viver no mundo, por isso a preservação de suas terras significa a vitalidade de seus modos de vida, suas culturas e suas línguas.

Desta forma, a concepção de língua que permeia as políticas linguísticas da DILI é a da língua enquanto memória dos povos indígenas, história de resistência, que expressa conhecimentos ancestrais (RUBEM; BONFIM; MEIRELLES, 2022).

Atualmente, podemos falar de um aumento no número de projetos/ações voltadas à revitalização e à retomada de línguas ancestrais pelos indígenas em conjunto com organizações parceiras. Aqui exemplifico o caso do povo Potiguara que, por meio do protagonismo de professores indígenas e de membros da comunidade **Potiguara**, vem liderando ações que envolvem não apenas retomadas territoriais, como linguísticas e culturais. Os professores Potiguara vêm ensinando a língua Tupí Potiguara nas escolas das comunidades, produzindo ações pedagógicas, tais como materiais didáticos, para fortalecer a retomada da língua ancestral, a citar o recente livro “Tupi Potiguara kuapa – conhecendo a língua **Tupí Potiguara**”, o qual contém textos bilíngues, aspectos gramaticais da língua, atividades, vocabulário temático e um guia de **expressões cotidianas**. Destaco aqui um trecho do texto de apresentação desse material: “o livro Tupi Potiguara Kuapa foi organizado para evidenciar o aspecto contemporâneo do Tupí Potiguara que está sendo usado atualmente (nas escolas das) comunidades Potiguara (...)” (p. 8).



Para saber mais sobre a história do povo Potiguara e as contínuas lutas pela demarcação territorial, sugiro, por exemplo, a leitura dos seguintes trabalhos: PALITOT, Estevão. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2005; e PALITOT, Estevão. A territorialidade dos Potiguara de Monte-Mór: regimes de memória, cosmologia e tradições de conhecimento. **Revista Mundaú**, n. 8, 115-138, 2020.



Destaco aqui o nome dos autores e colaboradores Potiguara envolvidos diretamente na produção deste livro: José Romildo Araújo da Silva; Danilo Kwatiasarusu Potiguara, Iziquiel Kaberekoara Potiguara; Jaqueline Irembé Potiguara; Mateus Tosangusu Potiguara; Pajé Isaías Guarapirá Potiguara; Jailson Guyráguasu Potiguara; Fred Karakará Potiguara; Helson Yby Rerekoara Potiguara; Joselmo Pokarugara Potiguara; Daiane Potiguara; Josivaldo Abamirĩ Potiguara; Tie’y Potiguara; e Ihana Potiguara. Os professores indígenas atuam nas escolas municipais e estaduais do estado da Paraíba nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

Por fim, retomo as palavras que constam na epígrafe deste capítulo: no âmbito de um Estado moderno uma das maiores ameaças à sobrevivência das línguas de minorias étnicas é a ausência de informações sobre sua existência. Não havendo notícias da presença de uma dada língua no estado, nenhuma medida administrativa será tomada com respeito a sua preservação ou promoção e nenhum projeto de ação urgente será apoiado (RODRIGUES, 2005b, p.01).

Para terminarmos alguns pontos apresentados neste capítulo – breves, mas acompanhados de referências e dicas para você, leitor, se aprofundar –, não pretendemos concluir os assuntos abordados sobre línguas indígenas, mas, sim, como explicado na epígrafe, conhecer e entender as línguas indígenas para, desta forma, respeitá-las e valorizá-las, ajudando, enquanto cidadãos brasileiros, a incentivar políticas públicas que viabilizem e apoiem ações protagonizadas pelos povos indígenas e parceiros. Afinal, ao entender a diversidade de línguas, compreende-se o país multilíngue e multicultural que é o Brasil, constituído por línguas indígenas, como também de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, permeadas por histórias de contato forçado, silenciamento e opressão e que, só por meio do conhecimento, da informação, poderemos ficar atentos para não repetirmos essas mesmas histórias.



Informações extraídas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística – IPHAN. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

## 4 Sistematizando a aprendizagem

### Atividade 1

Observe o Atlas criado pela Unesco mostrando a situação das línguas no mundo. Ao observar o número de línguas extintas e de línguas ameaçadas, percebemos que a diversidade encontra-se em perigo. Mas quais são os fatores que ameaçam as línguas, causando seu desaparecimento? Compare as informações do *site* da Unesco com as da plataforma do Ethnologue. Quais as principais diferenças encontradas nesses portais?

**Unesco:** <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=fr&page=atlasmap>

**Ethnologue:** <https://www.ethnologue.com/country/BR/>.



### Atividade 2

Visite o canal da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) no Youtube. Assista ao debate disponibilizado pelos membros da mesa-redonda intitulada “Políticas linguísticas: políticas públicas e a questão indígena”. <https://www.youtube.com/watch?v=ESzG3T8mnh0>. Faça uma síntese dos problemas levantados. Quais as reflexões finais apresentadas pelos membros indígenas? Quais as suas considerações sobre o assunto?

### Atividade 3

O que você conhece sobre a influência das línguas indígenas na constituição do português brasileiro? Encontre nos dicionários *online* o conceito de ‘topônimos’. Agora explique como os topônimos de origem Tupí podem auxiliar a compreender a influência de línguas indígenas na formação do português brasileiro. Dê exemplos. Visite este *site*: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/section/toponimos/>

## Atividade 4

Visite o banco de dados lexicais TuLeD. Lá você encontrará listas de palavras de línguas pertencentes à família linguística Tupí, bem como um mapa com a localização dos povos falantes dessas línguas. Algumas das línguas que estão neste banco de dados foram extintas, bem como toda a sua comunidade. Um exemplo desse caso é o do povo Itogapuk (Subfamília Ramarama), dizimado ao longo do processo de exploração territorial. Hoje temos apenas listas de palavras da língua que falavam. Clique no *link* abaixo e você verá as palavras para *brazil nut* ‘castanha-do-Pará’ em 52 línguas distintas. Organize em um quadro as línguas que possuem palavras semelhantes para designar ‘castanha-do-Pará’ e, em um outro quadro, as línguas que possuem formas diferenciadas. O que os resultados apontam/indicam? Como essa atividade relaciona-se com o estudo histórico-comparativo?

Site: <https://tular.clld.org/parameters/51#4/-11.55/-50.93>

## Atividade 5

Visite os sites: “Grambank” e “World Atlas of Language Structures (WALS)” . Clique na aba *Features* e selecione um tema. Desse tema selecionado, o que se pode concluir com relação às línguas situadas no Brasil? Compare o resultado com o de seus colegas e, juntos, reflitam: o que esses dados nos mostram sobre a importância de preservar e conservar a diversidade de línguas?

Sites: <https://wals.info/> e <https://grambank.clld.org/>

## Atividade 6

As questões territoriais são pontos cruciais para o fortalecimento de línguas indígenas. Pensando nisso, vamos trabalhar em grupos. Visitem o *site* do ISA; lá poderão encontrar informações sobre alguns povos indígenas. Depois de escolher o povo indígena sobre o qual gostariam de saber mais, façam uma pesquisa sobre o território indígena deste povo: quando foi demarcado, homologado? Existem quantos falantes desta língua? Quais os aspectos culturais que mais chamaram a atenção de vocês? Como ocorre a educação escolar dentro da TI? Por fim, reflitam sobre o que conseguiram compreender e ampliem essa discussão para as questões relacionadas ao fortalecimento de políticas linguísticas voltadas às línguas minoritárias.

Site: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao>

## Atividade 7

Para finalizarmos, vamos fazer uma pesquisa sobre as principais leis que fundamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil. Depois vamos nos aprofundar na leitura da Convenção nº 169 da OIT. Após a leitura, discuta os pontos que salientam a importância dessa convenção para os direitos dos povos indígenas no Brasil, suas línguas, culturas e territórios.

Site: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>

## Saiba mais

Além dos trabalhos citados, insiro aqui leituras específicas para ampliar o seu conhecimento sobre o tema apresentado neste capítulo. Lembre-se: não se limite a essas leituras, pois há também muitas outras publicações fundamentais para os estudos sobre as línguas e as culturas indígenas.

- “O lugar do saber ancestral”, escrito por Márcia Kambeba, foi publicado em 2021 pela editora Uk'a. Apresento este livro dentre outros que foram escritos por autores indígenas, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Davi Kopenawa. Márcia Kambeba retrata aspectos de sua comunidade Kambeba (Omágua). Ela apresenta suas memórias e descreve a sua história e a de seu povo. Na leitura deste livro, compreendemos a história indígena e a essência dela ser contada por quem a vivenciou.

- Para entender o processo das políticas públicas e seus desafios atuais, leia o artigo “Diversidade no Brasil: Línguas e políticas sociais” escrito pela professora Rosângela Morello, pesquisadora colaboradora no Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Acesso em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/morello.pdf>

Assim como sugere o resumo do artigo, a autora descreve as políticas públicas voltadas à diversidade e como a sociedade, associada às tecnologias de comunicação e informação, auxilia a fomentar um diálogo favorável para as políticas públicas voltadas à preservação e à conservação de línguas minoritárias.

- Livro “Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade” escrito por Luciana Storto e publicado pela editora Mercado de Letras no ano de 2019.

O trabalho é dividido em seis capítulos. Discute-se desde o que são as línguas indígenas, diversidade cultural e linguística a estruturas gramaticais das línguas indígenas: morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Conta também com exercícios ao final de cada capítulo.

- “Potuwa pora kō. O que se guarda no potuwa” (2019), escrito por Hugo Prudente, e “Eremi’u rupa. Abrindo roças” (2021), escrito por Leonardo Viana Braga, são dois livros lançados pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé).

Os dois livros descrevem distintas atividades culturais dos Zo’é, povo de recente contato. Destacam concepções e práticas desse povo, suas relações com o território. Contém também textos feitos pelos Zo’é em sua própria língua.

- “Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil” é um livro escrito pelo professor Wilmar D’Angelis. Publicado em 2012 pela editora Curt Nimuendajú.

Este livro reflete uma série de textos escritos pelo professor sobre a educação indígena no Brasil. Apresenta um histórico da educação indígena, as propostas curriculares e de formação de professor. Discute o ensino de língua indígena na região do Sul do Brasil e algumas práticas que ajudou a executar ao longo dos seus anos de trabalho voltado às comunidades indígenas.

- “Línguas Brasileiras: para um conhecimento das línguas indígenas”. Escrito pelo professor Aryon Dall’Igna Rodrigues em 1986.

Este livro é fundamental para iniciar seus estudos sobre as línguas indígenas. Estudantes não podem deixar de ler e refletir sobre sua importância nos estudos introdutórios sobre as línguas indígenas brasileiras.

Acesso: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:rodrigues-1986-linguas>

## Referências

ALGAYER, Altair; ARAGON, Carolina C.; MEZACASA, Roseline. Território, materialidade e atitude linguística: ferramentas da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé nos contextos das Terras Indígenas Massaco, Rio Omerê e Tanaru – Rondônia, Amazônia brasileira. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 14, n.1, p. 197–240, 2022.

ARAGON, Carolina C. **A grammar of Akuntsú, a Tupían language**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade do Hawai'i, Manoa, Honolulu, 2014.

BARBOSA, Jefferson F. **Descrição fonológica da língua Nadêb**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2005.

BRAGA, Leonardo Viana. **Eremi'u rupa. Abrindo roças**. São Paulo: Série Saberes Zo'é - Iepé, FPEC/Funai & Fundo de Artesanato Zo'é (FAZ), v. 2, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999**. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999**. 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 fev. 2009.

CRYSTAL, David. **Language death**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CUNHA, Manuela C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DRYER, Matthew S. The Greenbergian word order correlations. **Language**, v. 68, n. 1, p. 81-138, 1992.

DRYER, Matthew S.; HASPELMATH, Martin. (Eds.). **WALS Online (v2020.3) [Data set]**. Disponível em: <https://wals.info/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

EVERETT, Caleb. **Linguistic relativity: Evidence across languages and cognitive domains**. Walter de Gruyter, 2013.

EVERETT, Daniel. Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: Another look at the design features of human language. **Current Anthropology**, v. 46, n. 4, p. 621-646, 2005.

FRANÇOIS, Alexandre; PONSONNET, Maïa. Descriptive linguistics. In: McGEE, Jon R.; WARMS, Richard L. (Eds.). **Theory in social and cultural anthropology: an encyclopedia**, v. 1, p. 184-187. SAGE, 2013.

GERARDI, Fabrício Ferraz. *et al.* Lexical phylogenetics of the Tupí-Guaraní family: language, archaeology, and the problem of chronology. **Plos one**, v. 18, n. 6, 2023.

LATHRAP, Donald W. **The upper Amazon**. Southampton: Thames and Hudson, 1970.

MONSERRAT, Ruth. Observações sobre o Estado de Saúde atual das línguas tupí. *In*: CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. (Org.). **Línguas e culturas Tupi**. v.1. São Paulo: Curt Nimuendajú, 2007.

MORELLO, Rosângela. Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 27-36, 2009.

MOTA, Juliana G. B. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha**. Dourados/MS. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2015.

RODRIGUES, Aryon D. Biodiversidade e diversidade etnolinguística na Amazônia. SIMÕES, Maria do Socorro. (Org.). **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta**. v. 1. 1. ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001. p. 269-278.

RODRIGUES, Aryon D. Evidências lingüísticas da antigüidade do piolho e de outros parasitas do homem na Amazônia. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 2, n. 2, p. 89-97, 2005a.

RODRIGUES, Aryon D. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção**. São Paulo-SP, 2005b. Disponível:<<https://docplayer.com.br/2718534-Linguas-indigenas-brasileiras-ameacadas-de-extincao-aryon-dall-igna-rodrigues-laboratorio-de-linguas-indigenas-universidade-de-brasilia.html>> Acesso em: 25 ago. 2023.

RODRIGUES, Aryon D. Tupi languages in Rondônia and in Eastern Bolívia. *In*: WETZELS, Leo. (Ed.). **Language endangerment and endangered languages: Linguistic and anthropological studies with special emphasis on the languages and cultures of the Andean-Amazonian border area**. Leiden: CNWS Publications, 2007. p. 355-363.

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 154-177, 2022.

SEIFART, Frank; HAMMARSTRÖM, Harald. Language isolates in South America. *In*: CAMPBELL, Lyle. **Language isolates**. New York: Routledge, 2017. p. 260-286.

STORTO, Luciana R. **Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. CUNHA, Manuela Carneiro da. (Ed.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 87-102.

URBAN, Greg. On the geographical origins and dispersion of Tupián languages. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 2, p. 61–104, 1996.

WARDHAUGH, Ronald; FULLER, Janet M. **An introduction to sociolinguistics**. John Wiley & Sons, 2016.

WEIR, E. M. Helen. Footprints of yesterday's syntax: diachronic development of certain verb prefixes in an OSV language (Nadëb). **Lingua**, v. 68, n. 4, p. 291-316, 1986.

# LÍNGUAS E FRONTEIRAS: ONDE PAIRAM OS LIMITES?

Isis Ribeiro Berger

# Objetivo de aprendizagem



Compreender, desde uma perspectiva interdisciplinar, o lugar das línguas como instrumentos políticos que operam na demarcação de territórios entre os Estados Nacionais, bem como refletir sobre os efeitos dessas ações nas práticas cotidianas em contextos de fronteiras nacionais.

## 1. Primeiras aproximações rumo à fronteira

Você já teve a oportunidade de atravessar a fronteira entre o Brasil e algum outro país da América do Sul?

Observe o mapa a seguir e reflita sobre essa possível experiência de cruzar os limites territoriais e estar em outro espaço de relações.

Mapa político do Brasil



Fonte: <http://www.mapas-sp.com/mapa-america-do-sul.htm>

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui uma área total de 8.510.417,771 km<sup>2</sup> e uma faixa de fronteira nacional de 16.885,7 quilômetros de extensão, que o divide da maioria dos países da América do Sul. Nesse país de dimensões continentais, reconhecidamente **multilíngue**, a língua portuguesa possui função de **língua oficial** em todo o território nacional. Além disso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e diferentes línguas alóctones e autóctones coexistem nesse enorme território, em diferentes proporções e funções sociais.

Quanto aos países vizinhos, em sua grande maioria hispanofalantes que compartilham o espanhol como língua oficial e majoritária, seus territórios são igualmente riquíssimos. Trata-se de nações historicamente construídas por meio de dinâmicas políticas e linguísticas diversas, no contato com os colonizadores e com povos originários de múltiplas etnias.

Os traços cartográficos que dividem os territórios do Brasil e desses países produzem efeitos concretos nas relações entre as populações que se encontram nas bordas, ou seja, naquilo que chamamos de ‘fronteiras’. Nesse sentido, podemos afirmar que as linhas imaginárias que se interpõem entre as comunidades que residem nessas regiões são produto de ações político-identitárias que constroem, por meio de diferentes símbolos e instrumentos, os sentidos de pertencimento a uma ou a outra nação, como também constroem realidades únicas.

A exemplo dos aparatos de que dispõem os Estados para fixar uma ideia de unidade e de pertencimento entre as populações desses países, podemos citar o lugar das línguas. Seja o português ou o espanhol (línguas majoritárias da América do Sul), ou quaisquer outras línguas, elas são um ‘trunfo’ no centro de relações marcadas pelo poder. Nas palavras do geógrafo Claude Raffestin (1993, p. 97):

A língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura, e é, por si mesma, um recurso que pode dar origem a múltiplos conflitos.

Temos aqui, portanto, um tema importante para o campo das Políticas Linguísticas, pois, como nos explica o sociolinguista Louis-Jean Calvet (2007, p. 82), a **Política Linguística** “[...] continua tendo, na maioria das vezes, uma dimensão nacional: ela intervém em um território delimitado pelas fronteiras.”.

Decisões sobre as línguas, seus usos e sua relação com as pessoas fazem parte da história das sociedades desde muito tempo. O início do campo acadêmico da Política Linguística data da década de 1960 (CALVET, 2007). No entanto, gerir línguas e tomar decisões sobre elas que promovam impactos em coletividades são fenômenos que fazem parte da história e das relações de poder.

Relembramos que a assimilação linguística e cultural, bem como a imposição de línguas para outros povos, como parte de ações de invasores e vencedores de conflitos bélicos, são feitos registrados nos anais da história. Podemos citar três exemplos deles. Assim o fizeram o Império Romano, impondo a língua latina como 'língua de poder' aos povos conquistados no início da Era Cristã. Assim o fizeram os conquistadores normandos que, ao levar uma variedade do francês para a Grã-Bretanha no século XI, a instituíram entre esferas de prestígio e de poder entre a sociedade conquistada. Isso provocou um contato de sua língua com as línguas dos povos anglo-saxões que ali habitavam, e que viria, mais tarde, moldar o que hoje chamamos de língua inglesa. Assim o fizeram os colonizadores portugueses no que hoje é o Brasil, assimilando inúmeras línguas de comunidades indígenas, que foram igualmente dizimadas de nosso continente.

**Os colonizadores e os nativos. Ilustração da obra de Montanus e Meurs (1671)**



Fonte: Domínio público. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/america-portuguesa/8722-%C3%ADndios-e-portugueses-o-encontro-de-duas-culturas>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Você possivelmente já se deparou com afirmações do tipo 'no Brasil se fala português' e 'na Argentina se fala espanhol'. De fato, o português é falado no Brasil, assim como na Argentina a língua trazida pelos colonizadores espanhóis possui lugar de destaque em tal nação. Porém, há muito mais línguas nesses países. Conforme afirmamos, ambos são países multilíngues, uma vez que, nesses territórios, coexistem diversas outras línguas, tanto aquelas que ali já estavam quando os primeiros europeus aportaram na América do Sul a partir do século XV com as línguas dos Estados Modernos, como aquelas que chegaram com imigrantes em outros tempos e sob outras condições econômicas e sociais.

Ocorre, porém, que a escolha de uma língua, por um grupo que exerce poder, com vistas a representar um ideal de nação e que possa ser cultivada para construir uma consciência comum entre os habitantes do território de um país foi uma prática comum na constituição dos Estados Modernos. Essa é razão pela qual muitas vezes o nome das línguas oficiais ou nacionais espelham os nomes dos países (LAGARES, 2018): o português em Portugal, o alemão na Alemanha, o italiano na Itália. Assim, podemos afirmar que tal prática opera diretamente na divisão das fronteiras territoriais, tema que percorreremos neste capítulo e cuja discussão é afeta aos estudos do campo da Política Linguística.

Voltemos a atenção para a pergunta inicial do início do texto: você já teve a oportunidade de atravessar a fronteira entre o Brasil e algum outro país da América do Sul? A Figura 3, a seguir, é elucidativa de uma possível experiência de atravessar fronteiras.



Fonte: Arquivo da autora.

**Avenida Internacional. Fronteira entre Ponta Porã, Brasil e Pedro Juan Caballero, Paraguai.**

Na Figura 3, podemos ver as bandeiras do Brasil e do Paraguai situando o território desses países em um contexto de **fronteira seca**, cuja Avenida Internacional representa o limite entre uma nação e outra, ou seja, representa a 'linha de fronteira'. Mas não só: as placas de automóveis, as edificações que compõem o aparato de governabilidade dos distintos Estados, as línguas escolhidas como meios de instrução nas instituições de ensino de cada um dos países são todos elementos que sinalizam essa divisão que, em uma primeira visada, parece não existir.



**'Fronteira seca' é termo comumente utilizado para se referir a fronteiras nacionais cuja delimitação entre um país e outro não está assentada na presença de rios ou lagos (fronteiras fluviais).**

As práticas sociais com que nos confrontamos no território de outro país são mediadas, em grande medida, pelas línguas que são faladas nesse outro espaço de relações: os costumes, as formas de agir, as regras sociais, os sons e os sabores são nomeados e compreendidos por meio delas. Por mais próximos que estejamos uns dos outros na fronteira, sentimos diferenças e produzimos outras diferenças no contato com realidades socioculturais e sociolinguísticas únicas.

Embora o Brasil e alguns países da América do Sul compartilhem momentos históricos, as interpretações sobre eles no seio de cada cultura e por meio de cada língua, tecida no centro de cada nação para representá-la, promovem modos muito particulares de agir. Por isso, podemos afirmar que atravessar fronteiras nacionais é sempre uma experiência que nos coloca diante de realidades construídas historicamente para serem diferentes (ALBUQUERQUE, 2010). É nesse sentido que nos cabe discutir a função das línguas na formação e consolidação dos Estados Nacionais, bem como refletir sobre as **fronteiras linguísticas**, assuntos que serão tratados neste capítulo.

Mas tenhamos também em mente que nem tudo é diferença e separação para quem habita essas regiões. A fronteira é lugar de encontro, de apropriação, de mistura e de genuína criatividade. Nas palavras da pesquisadora e docente de língua espanhola Mariana Francis, uma das características desse espaço amorfo “[...] é a existência de um intenso contato intercultural, no qual transitam e se transformam os sujeitos que nele habitam.” (FRANCIS, 2017, p. 109). Dito de outro modo, as **práticas linguísticas** cotidianas, ou seja, os modos como nos comunicamos usando diferentes recursos linguísticos, são campo de observação privilegiado para o questionamento que consta no subtítulo deste capítulo: onde pairam as fronteiras?

Feitas essas primeiras aproximações, convidamos você para nos acompanhar no percurso delineado para este texto, assumindo uma postura crítico-reflexiva e interdisciplinar frente aos questionamentos propostos. Para começar esse trajeto, reflita sobre a citação do geógrafo Claude Raffestin, antes de passar para a próxima seção: “A fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso” (RAFFESTIN, 2005, p. 10).

## 2. O lugar das línguas na demarcação das fronteiras

A imagem da Avenida Internacional que apresentamos na primeira parte desse texto (Figura 3) pode ser tida como uma alegoria do que é uma linha de fronteira. No intento de separar o lado de cá do lado de lá, uma via pública assume o papel de representação do limite entre os territórios nacionais do Brasil e do Paraguai, em uma localidade em que não há acidentes geográficos (montanhas ou rios, por exemplo) que simbolizem o marco onde um país começa e onde o outro termina. São a avenida e as bandeiras os elementos visuais que nos alertam para esses diferentes lugares e significados. Para um visitante desavisado, talvez seja esse o limite que separa as populações dos países vizinhos e que indica a localização dos territórios. Porém, as línguas também contribuem para essa construção histórica, de territorialização dos espaços, e que passa pela formação identitária dos Estados Nacionais.

Em Berger (2015, p. 42), temos a seguinte colocação: “Os limites do Estado [...] podem ser marcados por meio de uma série de condições e medidas, dentre as quais a difusão e manutenção de determinada(s) língua(s) entre população de dada área geográfica.”. Vamos aprofundar essa afirmação fazendo uma breve incursão pelo campo da Geografia na interface com estudos em Política Linguística.

Para que possamos compreender o que são as fronteiras, parece-nos necessário relacioná-las ao conceito de território, que advém do campo da Geografia Política como um espaço físico demarcado pela ação política e ou militar, onde se situam um povo, os recursos naturais e possíveis identidades socioculturais. A ação de territorialização desse espaço consistiria em dividir essas terras e as populações nelas existentes por meio de ocupação, de acordos ou atos jurídicos. Essa primeira noção de território que, com o passar dos anos, será revisada e ampliada no campo da Geografia, se vincula diretamente ao exercício de poder por meio do Estado, que constrói a ideia de cultura e de identidade nacional. Vejam que, ao demarcar uma área de ação, estamos consequentemente chegando às fronteiras entre esses espaços, ou seja, à divisão entre as nações (HAESBAERT, 2007; RAFFESTIN, 1993).

### E quanto ao papel desempenhado pelas línguas?

As fronteiras nacionais são também fronteiras de jurisdição sobre as línguas dos países, de modo que tanto o espaço físico quanto o espaço social são demarcados por estratégias variadas, a exemplo da escolha de uma língua oficial e de sua difusão. Uma língua que cumpre a função oficial está relacionada à governabilidade do Estado em suas atividades políticas e administrativas, e aquela que cumpre a função de língua nacional se vincula à formação da identidade étnica da população (ou de parte dela) (LAGARES, 2018). A pesquisadora Eliana Sturza (2006) nos conta, por exemplo, que no contexto da fronteira Brasil/Uruguai, a promoção da alfabetização das crianças na língua castelhana no Uruguai, durante o século XIX, foi uma das estratégias implementadas por esse país para conter a expansão da língua portuguesa naquele território.

A demarcação do território político de um país, conforme observamos no primeiro mapa apresentado (Figura 1), nos auxilia a visualizar, em pequena escala, onde nos situamos no continente americano. Porém, se fizermos uma aproximação em direção à realidade concreta, podemos verificar que os elementos que operam no campo do simbólico promovem efeitos contundentes no imaginário das pessoas. Não raro, a experiência de atravessar uma fronteira política faz ecoar falas como “lá eles falam aquela língua” ou “lá eles comem aquela comida”. É algo como se bastasse pisar em outro território nacional para automaticamente ouvir os sons em outro código linguístico e experimentar os sabores que existem do outro lado.

Nas palavras do cientista social José Lindomar de Albuquerque, “[...] a vontade política é capaz de construir diferenças culturais em contextos históricos semelhantes.” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 37). Isso significa dizer que, muito embora nas regiões de fronteira as populações que ali residem compartilhem de vários recursos daquele espaço geográfico, a demarcação dos territórios nacionais (re)produz distinções no campo do simbólico, em que as línguas desempenham importante papel. Nesse sentido, o linguista Xoán Lagares (2018, p. 57) afirma que “não é que a língua nacional se tenha tornado oficial porque já era previamente comum aos cidadãos; ela se torna efetivamente comum, [...] quando o Estado age com eficácia na imposição da língua oficial.”.

Em 13 de julho de 2023, o Periódico Eletrônico Pauta Geral veiculou uma notícia cuja manchete era “Cidade paraguaia da fronteira proíbe publicidade em português”. Segundo o texto, os anúncios publicados por estabelecimentos do município de Mbaracayú, localizado no departamento do Alto Paraná (ilustração a seguir), não poderiam utilizar a língua portuguesa. Deveriam obrigatoriamente usar as línguas oficiais do país: castelhano e guarani. Essa notícia aborda uma política linguística local, alicerçada na justificativa da preservação da identidade linguística e cultural do país.

Localização da cidade paraguaia. Indicação em vermelho



A região de fronteira em pauta se caracteriza por grande diversidade linguística e cultural, como muitas outras, o que faz com que se verifiquem práticas linguísticas plurais devido à convivência entre falantes de diferentes línguas, aprendidas no entorno social e em lares multilíngues. No entanto, as políticas linguísticas implementadas pelos países no decorrer dos séculos e os sentimentos das populações frente às suas línguas parecem se desencontrar nesse espaço geográfico, em que identidades linguísticas são convocadas para demarcar territórios. Para o pesquisador britânico Nicholas Ostler (2005, p. 16, tradução nossa), “uma língua age não somente como meio de comunicação entre uma comunidade, mas como uma bandeira de sua distinta identidade.”

Embora haja no mundo uma quantidade superior à de 7000 línguas, a maioria delas são consideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como línguas ameaçadas, dentre várias razões, por serem faladas por pequenos grupos ou por não possuírem uma função social de destaque ou de prestígio, como a de língua oficial. A invisibilização de muitas dessas línguas pode estar relacionada a **ideologias linguísticas** que orientaram, ao longo da história, o desenvolvimento de políticas linguísticas com vistas à **homogeneização** de práticas linguísticas no âmbito dos territórios nacionais. Em muitos países podemos mapear a existência de projetos nacionais centrados na ideia de uniformização e de separação entre aqueles que fazem uso de um modelo legítimo de língua e aqueles que não as falam.



Podemos definir ideologias linguísticas a partir de Bagno (2017, p. 200) como “o conjunto de atitudes e crenças acerca da língua compartilhadas no interior de uma sociedade e que servem de esteio para certos valores culturais e sociais. As ideologias linguísticas frequentemente servem para racionalizar estruturas e relações sociais existentes, assim como hábitos linguísticos dominantes.”

Em resumo, podemos afirmar que a normalização de línguas nacionais e oficiais é concebida como parte dos produtos dos Estados Nacionais, que elegem e produzem um modelo de comunicação padronizado que sirva aos interesses políticos em pauta. Ademais, é muito importante frisar que “a invenção da língua nacional significa também a invenção do monolinguismo” (LAGARES, 2018, p. 53), de tal modo que a pluralidade de línguas existente em determinado território assume um lugar de pouco prestígio que, em alguns contextos, parece contrário ao objetivo de construção de uma unidade.

Vimos até aqui que as línguas são um ‘trunfo’ de que Estados lançam mão para demarcar seus territórios políticos e construir uma ideia de unidade e de pertencimento entre sua população. Importante ressaltar, no entanto, que nem sempre há **políticas linguísticas explícitas** – sob a forma de leis linguísticas, instrumentos legais ou atos normativos – que evidenciem a ação dos Estados sobre suas línguas ou sobre sua oficialização. Aqui, é pertinente destacar a reflexão do linguista Bernard Spolsky (2009), que nos ensinava que, mesmo em contextos em que não há políticas linguísticas explícitas, elas também estão presentes demarcando os lugares que as línguas devem ocupar naquela sociedade e, por que não dizer, também construindo fronteiras. Trata-se das **políticas linguísticas de facto**, ou seja, aquelas que assumem um caráter menos formal, mas que nem por isso inexistem (SHOHAMY, 2006).

## 3. As fronteiras linguísticas

Sabemos que as línguas não são somente instrumentos, dos quais lançamos mão para alcançar propósitos comunicativos ou performar funções sociais. Por meio delas, nos constituímos como sujeitos de ação no mundo e participamos da construção de identidades coletivas. Para quem já teve experiência de visitar outro país e conhecer um estranho compatriota – alguém que nunca tenha feito parte das suas relações prévias no país de origem – provavelmente já sentiu o quanto que a língua faz emergir um sentimento de vínculo. Podemos dizer que o conceito de **comunidade linguística**, ou seja, de “um grupo que compartilha um conjunto de atitudes sociais para com a língua: as mesmas normas” (BAGNO, 2017, p. 53), pode estar relacionado à criação de uma consciência comum, à qual nos filiamos no seio da cultura nacional.

O antropólogo Friederich Barth, em sua abordagem sobre os grupos étnicos e suas fronteiras, nos ensina que as fronteiras existem independentemente da ausência de mobilidade ou de contato entre diferentes grupos. Isto é, as fronteiras não são marcadas somente com base territorial ou mediante condições de isolamento (BARTH, 1998). Para o estudioso, as fronteiras entre um grupo em relação ao outro podem permanecer ainda que esses grupos estejam em constante interação, pois elas são marcadas por traços diferenciais que os grupos exibem para mostrar sua identidade e suas diferenças. Um desses traços é, sem dúvida, a língua. Vejam esse relato de um diretor escolar paraguaio, constante na pesquisa desenvolvida por Albuquerque (2010, p. 222):

*Cuando desaparecen las demás fronteras, el único elemento que va a hacer que generalmente se conoce el Paraguay, que se sepa que es Paraguay, el paraguayo, es su lengua. No hay otro. [...] Lo único que puede identificarlo plenamente el paraguayo es su idioma, el guarani.*



Muito embora o tema das fronteiras não tenha composto o quadro teórico desse importante linguista, podemos lançar mão dessa reflexão para a discussão aqui proposta.

Pois bem, você se lembra da notícia que apresentei anteriormente sobre a proibição da língua portuguesa em uma cidade do Paraguai? Podemos relacionar aquele caso a esse relato. Aquele é um fato recente não só de uma política linguística, como também de um dos modos de construir fronteiras linguísticas em uma região de intenso contato entre as populações do Brasil e do Paraguai. Essas fronteiras, que não se restringem ao fato geográfico, são construídas a partir de modelos culturais, em que o papel do simbólico influencia práticas cotidianas. Por essa razão, diferentemente das linhas que constam nos mapas dividindo os territórios estatais, as fronteiras linguísticas são construídas no campo das relações, não sendo coincidentes com as fronteiras políticas. Em síntese:

[...] a língua é um fenômeno social no qual/pelo qual se manifestam as relações de poder, as tensões sociais, as identidades individuais e coletivas, questões que transcendem fronteiras meramente geográficas. (BERGER, 2015, p. 183).

Em seu artigo intitulado “Aqui não se fala espanhol: histórias sobre repressão linguística em escolas no sudoeste dos Estados Unidos”, a pesquisadora Patricia MacGregor-Mendoza (2000) aborda diversas histórias de repressão linguística e abusos ocorridos em escolas no estado do Novo México, localizado nos Estados Unidos da América e limítrofe ao México. A pesquisadora explica que crianças imigrantes de origem mexicana não só eram impedidas de se comunicarem em espanhol (sua língua materna), como também sofriam várias punições verbais e físicas que causavam uma série de traumas, tendo como possível efeito a reprodução de **atitudes linguísticas** desfavoráveis diante de suas línguas e perdas linguísticas intergeracionais. Destacamos o relato de um dos participantes de sua pesquisa sobre as experiências vivenciadas por familiares em uma escola norte-americana:

**Título original:**  
***Aqui no se habla Espanhol: stories of linguistic repression in Southwest schools.***

Se as vissem falando espanhol, eles as prendiam, lavavam suas bocas com sabão e elas tinham que correr por horas por uma trilha e só eram enviadas para casa até que estivessem prontas para serem “verdadeiros tigres” (como eram conhecidos os mascotes da escola). Uma das punições deixou uma impressão derradeira tanto para minha tia quanto para minha mãe. Para que você compreenda a seriedade dessa punição, você tem que conhecer a arquitetura da escola. A escola foi construída para ser semelhante ao Coliseu Romano, com muitos degraus que levavam ao fundo de um poço. Não era incomum ver de dez a vinte estudantes mexicanos correndo para cima e para baixo naqueles degraus por horas durante o dia e em quaisquer condições climáticas. Não preciso nem dizer que tanto minha tia quanto minha mãe, assim como outros falantes de espanhol, se encolhiam constrangidas ao ver aquele estilo arquitetônico tão admirado. (MACGREGOR-MENDOZA, 2000, p. 337, tradução nossa).

Casos como esse evidenciam que as ações sobre as línguas se situam no campo das relações de poder e, por isso, refletir sobre o modo como as línguas são geridas nas fronteiras é um modo de compreender as políticas linguísticas que são construídas nessas regiões, bem como os fatores e ideologias que alicerçam as decisões sobre elas. Vale ressaltar, também, a alusão ao Império Romano que está presente no relato, o que nos reporta às suas ações sobre as línguas já mencionadas no início deste texto.

Você deve ter percebido que até aqui falamos de fronteira com o significado de contenção e de separação. Essa primeira abordagem é necessária para que possamos entender o modo como limites são politicamente construídos. Mas as fronteiras, como você há de supor, não são estáticas e perenes. Tais quais os traços cartográficos, que mudam de lugar ao longo de diferentes percursos que a história vai traçando, as fronteiras linguísticas também se movem. Para ilustrar essa afirmação, abaixo você tem a oportunidade de mirar o mapa oficial do Brasil em 1892, na época do segundo governo republicano de nosso país. Você pode comparar com o primeiro mapa apresentado (Figura 1) para verificar que as divisões territoriais e, por conseguinte, algumas das fronteiras, estão posicionadas em locais distintos daqueles que você conhece hoje:

**Mapa oficial do Brasil em 1892**



Fonte: Mapas Históricos do Brasil. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Voltando a atenção para a questão linguística, podemos afirmar que as estratégias implementadas para unificação e uniformização em um território incidem nos usos cotidianos das línguas, porém “a fronteira política assinala um distanciamento espacial ao mesmo tempo em que se estabelece enquanto linha de contato e intercâmbio” (DAY, 2013, p. 165). Dessa forma, outras realidades e fenômenos linguísticos emergem nas regiões em que se encontram distintas línguas nacionais e oficiais, de tal modo que as línguas também não encontram limites rígidos nas práticas dos sujeitos que habitam muitos desses espaços. Em sua interpretação sobre os sentidos das fronteiras, Francis (2017, p. 108) nos explica que elas são “espaço de negociações simbólicas, de trocas e transgressões culturais, em especial linguísticas, em um constante ‘permeiar-se’ mutuamente.”

As transgressões às quais a pesquisadora se refere são os movimentos de cruzar os limites politicamente concebidos, deixando que as línguas fluam e se “misturem” nas dinâmicas interacionais. Esses fenômenos podem ser percebidos em ambientes privados e públicos, dentre os quais podemos destacar as interações na **paisagem linguística**, ou seja, aquelas que estão dispostas no espaço visual público sob a forma de sinais (placas, cartazes, anúncios, entre outros).



O termo '**paisagem linguística**' nomeia um campo de pesquisa interdisciplinar que tem o objetivo de analisar o modo como as línguas estão presentes e dispostas nos espaços visuais públicos.

Veja as figuras a seguir. A primeira é de um cartaz bilíngue registrado pela pesquisadora Eliana Sturza em uma região da fronteira Brasil/Uruguai. A segunda é uma placa registrada pela equipe de pesquisadores do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) no comércio de Cobija, Bolívia, cidade da região da fronteira Brasil/Bolívia. Podemos perceber que, em ambos os sinais, há o uso concomitante das línguas portuguesa e espanhola compondo uma função comunicativa informacional.

**Cartaz localizado na cidade de Santana do Livramento/Brasil**

Fonte: Imagem de autoria de Eliana Sturza (ENAP, 2023).





Placa localizada no comércio em Cobija/BO

Fenômenos como os que ilustramos são observáveis em muitos contextos de fronteiras nacionais, visto que o contato entre línguas e culturas é inevitável nessas regiões. A citação a seguir nos auxilia a compreender essa dinâmica:

A fronteira, portanto, é onde línguas diferentes se relacionam, misturam-se. A linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; o contato entre as pessoas se intensifica, colocando-as num constante “entre línguas”. A fronteira afirma-se assim como lugar de construção identitária, relacionada às características sociais decorrentes de um modo de habitar a fronteira. (STURZA; TATSCH, 2016, p. 88)

Nos ambientes sociolinguísticos de fronteira surgem também línguas próprias, que se caracterizam pela fluidez e interpenetração de uma na outra, pelos usos criativos próprios da gestão *in vivo* (CALVET, 2007), ou seja, pelo modo como os falantes das línguas tomam decisões sobre elas e fazem escolhas nas práticas cotidianas.

Nesse contexto, devemos destacar o importante fenômeno linguístico que denominamos de portunhol/portuñol. Compreendido por alguns pesquisadores como Eliana Sturza (2006) e Jorgelina Tallei (JORNAL DA USP, 2022), como uma **língua de fronteira**, o portunhol traduz em grande medida as experiências de pessoas que habitam esses limites, fazendo uso dos múltiplos elementos linguísticos à disposição em seus repertórios para negociar significados. Destaca-se, ainda, sua potencialidade como língua de expressão literária e identitária, por meio da qual cidadãos fronteiriços expressam formas de resistência no espaço sul-americano.

A título de conclusão, apresentamos um trecho do discurso do poeta uruguaio Fabián Severo (2015), nascido e criado na fronteira Brasil/Uruguai, em que ilustra a natureza desse fenômeno:

*[...] Tal vez un día, todos seamos a frontera mesma de un solo mapa, onde no haya que pasar aduanas para abrazar a una madre o responder interrogatorios pra beixar um hermano. Onde soñemos una sola poesía. Eu soño con un futuro onde la única língua seja la humana porque ya no vamo ser un continente, vamo ser el contenido* (SEVERO, 2015).

Diante dessas considerações, talvez devamos nos colocar em constante questionamento sobre o que são as línguas, posto que, na linha de fronteira, avistamos que as línguas são constituídas no contato e no diálogo, como organismos vivos e dinâmicos resultantes de interações. E, por isso, elas podem se desenvolver, expandir, encolher, emprestar ou misturar como parte dos dinâmicos processos da interação humana (SHOHAMY, 2006).

## 4 Sistematizando a aprendizagem

Nesta unidade, abordamos a relação entre línguas e fronteiras, explicitando o modo como a demarcação de territórios e, por conseguinte, o estabelecimento de fronteiras, são permeados de ações em relação às línguas. Vimos que as línguas se constituem como importante recurso de que dispõem os Estados para construção de identidades nacionais.

Considerando o exposto, avalie o conhecimento que você construiu por meio desta leitura, por meio das atividades a seguir:

### Atividade 1: Sistematizando conceitos presentes no texto

Ao percorrer este texto, você se deparou com diferentes termos em negrito. Identifique-os e tente conceituá-los a partir de sua leitura e de textos de referência. Outras linhas poderão ser adicionadas em seu estudo.

Termo	Página	Definição
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

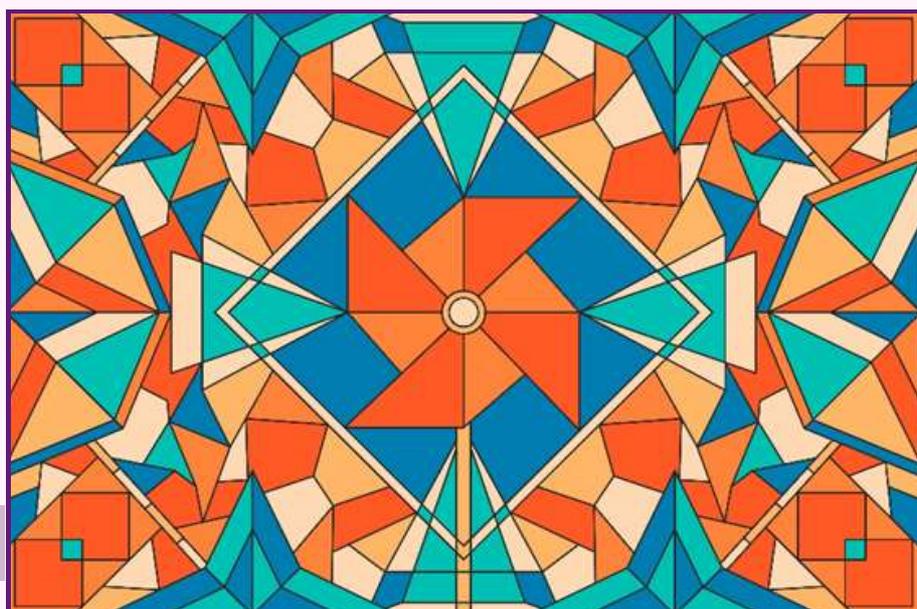
## Atividade 2: Refletindo sobre a relação entre línguas e fronteiras

Você se lembra da escolha do verbo ‘pairar’ no subtítulo deste capítulo? Essa opção teve o objetivo de explicitar a compreensão sobre o lugar que as fronteiras ocupam, ou seja, as fronteiras “pairam”, estão “suspensas no ar” prontas para serem evocadas a cada vez que os limites políticos parecem desaparecer ou fugir ao controle.

Leiam a citação a seguir de César e Cavalcanti (2007), em que comparam as línguas a um caleidoscópio. De que forma você pode relacionar essa ideia às discussões sobre línguas e fronteiras?

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimentada; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nações e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Caleidoscópio



Fonte: Imagem de Freepik

## Atividade 3: Experimentando poesia em portunhol

O poeta uruguaio Fabián Severo explicita o sentimento de identidade em relação ao portunhol - que considera ser sua língua materna – o qual se funde no cotidiano das fronteiras, revelando o que é ‘ser e estar’ nesse espaço. Leia alguns de seus poemas e reflita sobre o conteúdo exposto neste texto, em especial sobre as fronteiras linguísticas.

## Saiba mais

Sugestão de leitura: SEVERO, Fabián. **Noite nu norte: poemas em Portuñol**. Montevideo: Ediciones del Rincón, 2010.

Acesse o Canal do Youtube de Fabián Severo: <https://www.youtube.com/@fabiansevero1981>



No ano de 2021, foi publicado o primeiro livro para o público infantil em portunhol como língua própria da fronteira. O livro ‘A língua de todos e a língua de cada um’, de autoria das docentes Dra. Jorgelina Ivana Tallei e Me. Renata Alves de Oliveira, com ilustração de Laura Zanon, de modo sensível, convida seus leitores a refletirem sobre a história de uma menina que vive experiências de exclusão e de inclusão, por meio da língua, ao chegar em uma região de fronteira.

Referência: TALLEI, Jorgelina; OLIVEIRA, Renata Alves de. **A língua de todos e a língua de cada um**. Recife: Pipa Comunicação, 2021.

## Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. de. **A dinâmica das fronteiras**: os paraguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução Élcio Fernandes. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. (Orgs.). **Teorias da etnicidade**. São Paulo, Unesp: 1998.

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil/Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

BERGER, Isis Ribeiro. As línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 124–140, 2022. DOI: 10.51951/ti.v12i25.p124-140. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17073>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CESAR, America; CAVALCANTI, Marilda. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-65.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e sociohistóricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Dossiê: Língua em uso. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 47, p. 163-182, 2013.

ENAP – Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Curso: **Docência Plural**: Formação em interculturalidade e bilinguismo (Conteudistas: Edleise Mendes, Eliana Sturza, Isis Ribeiro Berger e Luana Ferreira Rodrigues). Brasília, Distrito Federal, 2023.

FRANCIS, Mariana. A fala do mensú nos contos de Horacio Quiroga e sua tradução ao português rio-grandense. In: PRATA, Nadia Paulino Pessoa. et al. (Orgs). **Espanhol em pauta: perspectivas teórico-analíticas**. Curitiba: Editora Appris, 2017. p. 107-115

HAESBART, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Ano IX, n. 17, 2007.

JORNAL DA USP. Brasil Latino: Jorgelina Tallei e o 'portunhol'. Entrevista publicada em 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/brasil-latino-jorgelina-tallei-e-o-portunhol/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MACGREGOR-MENDOZA, Patricia. Aqui no se habla Espanhol: stories of linguistic repression in Southwest schools. **Bilingual Research Journal**, v. 24, n. 4, Fall, 2000.

OSTLER, Nicholas. **Empires of the world: a language history of the world**. New York: HarperCollins Publishers, 2005.

PAUTA GERAL. Cidade paraguaia da fronteira proíbe publicidade em português. Disponível em: <https://pautageral.com.br/2023/07/13/cidade-paraguaia-da-fronteira-proibe-publicidade-em-portugues/> Acesso em 13 jul 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Território sem limites**. Campo Grande, UFSM, 2005.

SAGAZ, Márcia R. P.; MORELLO, Rosângela. **Observatório da Educação na Fronteira: Mapas Linguísticos**. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2014.

SEVERO, Fabián. Portunholando. Discurso de Fabián Severo pronunciado en la mesa de apertura del 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. **Espanhol do Brasil**, São Carlos, 29 de julho de 2015. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congresso-brasileiro-de-professores-de-espanhol/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. New York: Cambridge University Press, 2009.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteiras e política de línguas**: uma história das idéias linguísticas. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana; TATSCH, Juliane. **A fronteira e as línguas em contato**: uma perspectiva de abordagem. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Línguas e culturas em contato, n. 53, p. 83-98, 2016.

# IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM TENDÊNCIAS DE ABORDAGEM GRAMATICAL POR LDP

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira

## Objetivo de aprendizagem



Refletir sobre a padronização da língua portuguesa e as ideologias linguísticas que a permeiam, com base no estudo da sintaxe pronominal.

## Para início de conversa

Todo professor de português vê-se, em algum momento, envolvido em situações que lhe exigirão um posicionamento sobre que concepção de língua e de ensino de língua ele assume como profissional, além daquela que é seu lócus constante de atuação, qual seja, a sala de aula. Talvez o difícil seja a coerência em assumir um perfil de professor mais tradicional – aquele que entende a língua como algo homogêneo e tende para a padronização linguística – ou mais atualizado com as pesquisas da Linguística – que a entende como a junção de um conjunto de variedades e, por isso, prioriza a diversidade linguística. A percepção acerca do ensino de gramática certamente é fundamental para essa tomada de decisão. Assim, conhecer as questões gramaticais que podem gerar tratamento diverso, considerando o ponto de vista da gramática normativa (representada pelos gramáticos) ou das teorias linguísticas (representadas pelos linguistas) é necessário, ao licenciando em Letras especialmente, para que ele entenda desde já que caminho irá seguir em sua futura prática docente.

A sintaxe pronominal, especialmente no que diz respeito à colocação dos pronomes oblíquos, é um tema tratado, nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos de português (doravante LDP), de forma muitas vezes destoante da realidade linguística não só dos alunos da escola básica, mas também dos sujeitos que fazem uso da norma culta do **português brasileiro contemporâneo**. Infelizmente, tais instrumentos de **gramatização**, por vezes, seguem formas linguísticas de um suposto uso lusitano, que muitas vezes nem se sustenta no português europeu contemporâneo. Estudos sobre tais ocorrências no **PB** não faltam: Cyrino (1996), Duarte (1989), Galves (1984), Medeiros e Vieira (2019), Nunes (1996), Othero e Cardozo (2017).



O projeto NURC (Norma Urbana Culta) considerava esses sujeitos como sendo aqueles dos grandes centros urbanos portadores de diploma de graduação. Continuamos adotando esse critério devido ao acúmulo de trabalhos acadêmicos na área de Linguística que assim o fazem.



Instrumentos de gramatização são materiais escritos que têm servido para descrever e/ou prescrever as regras das línguas. Para melhor compreensão do assunto, ver Aurox, 1992.



Uso PB para português brasileiro e PE para português europeu.

Talvez o livro didático (doravante LD) seja o material com maior aparência de neutralidade com que o professor tenha contato. No entanto, como afirma Venturi (2004, p. 104), ele “é uma produção concreta, feita por alguém que possui determinadas crenças, gostos e características”. Nesse sentido, o LD pode ser tomado como um mecanismo de política linguística (SHOHAMY, 2006), a exemplo do Manual do professor/Livro didático de português (OLIVEIRA, 2020). Suscetível às ideologias de quem o produziu e instado a seguir as políticas públicas para a educação, o LD modifica-se ao longo do tempo.

Nesse contexto, temos como objetivo geral relacionar as abordagens da sintaxe pronominal em, pelo menos, três livros didáticos do 9º ano com as concepções de língua(gem), de norma e de ensino de língua portuguesa. Nossos objetivos específicos são: 1) demonstrar as abordagens feitas pelos LDP em relação ao estudo da colocação pronominal; 2) verificar a relação entre as abordagens dos LDP e as concepções de língua(gem), de norma e de ensino de língua portuguesa; e 3) propor atividades de reflexão sobre o conteúdo gramatical em destaque no capítulo. Na seção seguinte, apresento concepções necessárias para a problematização aqui proposta.

# 1. Concepções para o ensino de línguas/língua portuguesa

O professor de Português precisa ter ciência das concepções de língua(gem) que podem guiar sua prática docente. Quando isso não acontece, **práticas baseadas na tradição** se repetem sem maiores reflexões. Impõe-se, então, a necessidade de tratar tais concepções, na tentativa de estabelecer relações delas com o avanço na compreensão do que se entende por língua, a partir da área de pesquisa que nos interessa, que é a Política Linguística. Ademais, pretendo também relacionar as concepções de língua(gem) a concepções de ensino de língua, à luz de Travaglia (1997) e de Geraldi (1999), bem como às de normas linguísticas, conforme Coseriu (1959/1960, 1980) e Faraco (2008, 2012), por entendermos que todas elas se entrecruzam.

Conforme Travaglia (1997) e Geraldi (1999), existem três concepções de linguagem: i) como expressão do pensamento; ii) como instrumento de comunicação; e iii) como processo de interação. Na primeira concepção, pressupõe-se que a linguagem se relaciona diretamente com o pensamento. Isso significa que toda pessoa que não consegue expressar-se “bem” verbalmente teria alguma falha no pensamento. Em tempos em que a sociedade pressiona a escola para ser o mais incluyente possível, essa expressão levaria a um ensino de língua restrito a um grupo que conseguisse atender ao que um professor considerasse como uma boa expressão do pensamento, atentando para a relatividade de tal fato, visto que muitas vezes a exigência do que seria essa “boa expressão” pode estar conectada à ideia do uso de um certo padrão de fala. Então, grupos que apresentem variedades linguísticas distintas daquela almejada pelo professor podem ser alijados da condição de bons falantes de sua própria língua.



Caso extremo é de um professor de gramática que, em sala de aula, usa mesóclise porque, segundo ele, estaria usando a modalidade formal da língua.

**Norma**, para essa concepção, é entendida como prescrição (COSERIU, 1959/1960; FARACO, 2008, 2012) de um único uso, ou seja, norma-padrão. Um ensino de língua materna, nessa perspectiva, centra-se na ideia de que as línguas são homogêneas, de que só há uma forma correta de expressar-se e de que é esse padrão o objetivo da aula do professor e da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as gramáticas normativas seriam responsáveis pelo conteúdo do ensino de português porque elas

trariam a melhor forma de expressão da língua. Inevitavelmente, essa forma de compreender a língua conduz a um ensino prescritivo (TRAVAGLIA, 1997).



Para melhor entender o conceito e as concepções que rondam a noção de norma, ver Oliveira (2020), em que recorro aos diversos teóricos que tratam do tema (desde Coseriu, 1959-1960, a Faraco, 2008, 2012, 2016).

Conforme a segunda concepção, língua entendida como instrumento de comunicação, há uma “automação” nas relações interpessoais mediadas pela linguagem verbal. Como não há uma prescrição linguística direta, pode-se relacioná-la a uma noção de norma enquanto o que é usual, corriqueiro (COSERIU, 1959/1960; FARACO, 2008, 2012), ou norma culta, ainda que, na perspectiva de ensino de uma língua, os textos selecionados serão representativos de um grupo social que sempre teve sua forma de expressar-se prestigiada pelo material didático. É na teoria da comunicação que esta concepção faz sentido e em todo o aparato técnico-linguístico que ela oferece, desde os elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, referente, canal, código) até a teoria funcional que se serve de tais elementos para trazer as funções da linguagem de Jakobson (emotiva, conativa, poética, informacional, fática e metalinguística).

Ensinar línguas orientando-se por essa concepção conduz a um ensino descritivo, conforme Travaglia (1997), o que significa pensar a comunicação como um instrumento, uma tecnologia em que elementos agem para que ela ocorra, ou seja, um sujeito é o emissor de uma mensagem em um código, transmitida por meio de um canal, em um contexto para um receptor, que a decodifica. Conforme a ênfase esteja em um desses elementos, realiza-se uma determinada função; assim, se a ênfase é no emissor, temos a função emotiva; no receptor, a conativa; na mensagem, a poética, e assim sucessivamente. Nesse sentido, o professor teria o objetivo de descrever esse mecanismo comunicacional para o aluno, que, compreendendo-o, dele faria uso.

A terceira concepção de língua(gem), por sua vez, é aquela que entende a língua como um processo de interação verbal. Isso significa que os sujeitos participantes do ato comunicativo não apenas transmitem mensagens, mas se envolvem no ato mesmo de enunciar, tanto como locutor quanto como interlocutor. São teorias que trazem a ideia de que as pessoas não apenas falam/respondem na interação verbal, mas estabelecem diversas ações, inclusive relações de poder, de hierarquia, de quem pode ou não fazer determinadas afirmações. Nesse sentido, concordamos, discordamos, nos indignamos, sorrimos ou choramos como

resultado das interações com nossos pares. Mesmo discordando, contudo, nem sempre podemos enunciar nosso posicionamento, por exemplo, quando o sujeito discordante é um operário em uma fábrica cujos dirigentes não permitem esse tipo de relação com seus subordinados.

Ensinar língua, nessa perspectiva, significa considerar todo o contexto das relações humanas, o que vem se desenvolvendo por meio de diversos campos de estudos da linguagem humana, como por exemplo, o Funcionalismo, a Teoria da Enunciação, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, as teorias dos (multi)letramentos etc. Significa também admitir, e isso é premente, que as interações verbais hodiernamente se dão, mais do que nunca, sob uma compreensão multissemiótica do mundo, em que muitos símbolos estão envolvidos, para além do nosso corpo, que sempre comunicou, mas que não tem sido “objeto” de estudo das diversas correntes linguísticas dominantes desde meados do século XX. Esse ensino complexo da língua a partir desse feixe de relações chama-se *ensino produtivo*, conforme Travaglia (1997). Aqui se considera que a língua se constitui de variedades e que não há uma única norma a ser seguida. Norma se reafirma como um conjunto de usos costumeiros em diferentes comunidades, a depender de diversos outros fatores: sociais, etários, regionais etc. Costuma-se dizer que os usos vão mudando conforme o contexto de produção.

Apresento, então, a concepção de língua assumida em minha tese (OLIVEIRA, 2020, p. 17), com base em Shohamy (2006, 2009), para, em seguida, mostrar como tal concepção pode orientar o ensino de língua portuguesa, até mesmo ampliando a noção de ensino produtivo proposta pelos autores em destaque nesta seção:

[...] ato criativo, livre, dos seres humanos, que envolve (multi)códigos, dialetos, passíveis de ocorrer de diversos modos, por meio de fusões e hibridismos, na forma de imagens multimodais, gestos, artes etc. Para assim compreender a língua, é preciso identificá-la como uma ocorrência sempre política, nunca neutra, em que agentes tomam decisões, conscientes ou não, que beneficiarão algumas formas de falar em detrimento de outras.

O ensino produtivo, nessa perspectiva, imprime desafios constantes na prática docente. O primeiro deles é considerar o mundo tecnológico em que estão enredados os sujeitos aprendizes, também ensinantes desse universo que eles quase sempre dominam mais do que o próprio professor. É dar conta dessa multimodalidade não como um detentor único do conhecimento, mas como um sujeito capaz, senão de dominar todas as ferramentas tecnológicas, pelo menos de ousar (re)conhecê-la e adentrar esse mundo complexo e, por vezes,

misterioso, na intenção de conduzir seus alunos na tarefa de refletir sobre as linguagens que se apresentam, além de se tornarem produtores criativos em seu uso.

No esteio dos desafios, insinua-se também a tarefa de reconhecer a diversidade de gentes, de grupos existentes, na realidade brasileira, e que, como grupos que são, dispõem de uma diversidade de expressões, de dizer-se, de variadas formas linguísticas e até mesmo de línguas que passam a dominar conforme os usos que fazem dessa rede global. Mas, além de reconhecer, é preciso trazer todo esse universo linguístico para a sala de aula, que deixará de ser espaço exclusivo para textos clássicos ocidentais ou produções representativas de um grupo de elite, geralmente representado pelo homem branco ocidental. Há de se incluir, portanto, textos variados que representem, inclusive, as pessoas-sujeitos desse ensino, por meio de produções locais (município, estado, região). Ampliando essa possibilidade, pensemos também em grupos não apenas os relacionando ao espaço, mas ao meio social, para que textos de mulheres, negros, indígenas, **LGBTQIAPN+** estejam presentes no contexto da sala de aula.

Por fim, lembro que, diante de toda essa complexidade que é a interação verbal hoje, partimos da ideia de que a norma culta deve ser eleita pela escola como sendo a norma necessária a fazer parte do universo linguístico de que dispõe já o nosso alunado. Infelizmente, o ensino de língua portuguesa ainda se confunde em suas prioridades, quando o professor não diferencia norma no sentido de usos linguísticos, confundindo-a com regra fixa, imutável, levando-o a priorizar um ensino de língua como algo estanque, próprio de usos (quase) extintos e que já não representam as realidades linguísticas brasileiras, nem mesmo daquelas pessoas consideradas como referência do que seriam sujeitos cultos. A seguir, trato de estudos voltados para a sintaxe pronominal, antes de apresentar como esta ocorre nos livros didáticos selecionados.



Sigla atualizada da comunidade gay. Para mais informações, consultar: <https://simpleorganic.com.br/blogs/simple-blog/sigla-lgbtqiapn>.

## 2. Estudos da sintaxe pronominal

Trato, nesta seção, da sintaxe pronominal, com base em Lucchesi e Lobo (1988), Duarte (1989), Galves (1998) e Othero e Cardozo (2017). Esses estudos aprofundam a questão a ser analisada nos LDP e, sendo de linguistas, não devem reproduzir os preconceitos representados pelas gramáticas normativas. A abordagem dessas últimas, já bastante disseminada tanto no meio escolar como em outros domínios de letramento, será representada por Bechara (2001).

Iniciando com a abordagem mais tradicional, trago Bechara (2001), que põe, como primeira regra de colocação pronominal: “Não se inicia período por pronome átono”, apesar de essa já ser uma ocorrência comum entre os falantes de PB. Em relação aos critérios definidores da posição ocupada pelo pronome oblíquo trazido por esse gramático, o uso oral e escrito por pessoas consideradas cultas e as “exigências da eufonia” parecem justificar os casos de colocações prescritas pelo autor:

[...] Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas[1]. Não se infringindo os critérios expostos, o problema é questão pessoal de escolha, **atendendo-se às exigências da eufonia**. É urgente afastar a ideia de que a colocação brasileira é inferior à que os portugueses observam [...]  
(BECHARA, 2001, p. 587, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que o gramático trata de normas observadas, que entendemos como prescrições de regras, ele traz a possibilidade de *escolha* pessoal, a depender da eufonia. De certa forma, Bechara alarga as possibilidades de posição do pronome oblíquo em relação ao verbo, mesmo porque pode ser relativa a noção de *eufonia*. Por exemplo, para nós, brasileiros, soa-nos muito bem construções do tipo “*Me faça um favor*”. O mesmo pode não acontecer com um falante de PE.

Apesar dessa aparente flexibilidade, ao tratar do caso da colocação do pronome átono no Brasil, o autor afirma que a “Gramática” estabelece um critério de autoridade que nem sempre aceita o que ele chama de “tendências brasileiras”. Resta-nos perguntar qual o critério da *Gramática* que se sobrepõe às tendências de uso da língua, senão o próprio encaixe da tradição secular. Enfim, a abordagem de Bechara ainda põe em foco a gramática normativa-prescritiva, mesmo quando as regras não têm outra justificativa que não seja a tradição, pois trata os casos da gramática “clássica” como sendo aqueles que determinam os usos adequados, certos, “dignos de imitação”.

Dos linguistas estudados, trago inicialmente Galves (1998), gerativista que contribui com a defesa de que o PB e o PE são duas línguas diferentes, questão fundamental em relação ao estudo da colocação pronominal nos livros didáticos brasileiros, porque é comum que seus autores negligenciem esse importante fato e apresentem exemplos de ocorrência do PE ao tratar do tema (OLIVEIRA, 2020), eximindo-se da responsabilidade de levar o aluno a refletir sobre o fato de que os pronomes se posicionam diferentemente nos dois contextos. Mesmo que se possa contestar que é mais comum, até nos estudos linguísticos, que se considerem PB e PE como sendo a mesma língua, fato inegável é que, como língua ou variedades, a colocação pronominal ocorre de formas bem diferentes nos dois países.

Para diferenciar a gramática brasileira da portuguesa, a autora expõe três casos: 1ª) enunciados que ocorrem numa, mas não na outra comunidade; 2ª) enunciados possíveis em ambas, mas que se diferenciam pela frequência com que ocorrem; e 3ª) ocorrem em ambos, mas “com uma extensão diferente das restrições operando sobre eles” (GALVES, 1998, p. 81). No primeiro caso, em que ela aborda a sintaxe pronominal do PB, apresenta o clítico em posição inicial de frase, o que não ocorre em PE. A autora ilustra essa ocorrência com o exemplo a seguir:

(1) **Me** chocou tremendamente. (PB – NURC)

Outro caso de próclise, quando esta ocorre em relação ao verbo auxiliar, nos tempos verbais compostos, também não tem correspondente em PE:

(2) Agora não tinha **me** lembrado. (PB – NURC)

(3) Essas indústrias novas que estão **se** implantando. (PB – NURC)

(4) Agora não **me** tinha lembrado. (PE)

(5) Essas indústrias novas que **se** estão implantando. (PE)

Nos casos de (2)-(5), ocorre a próclise. A diferença é que, enquanto no PB o pronome oblíquo vem antes do verbo principal (*lembrado* e *implantando*, respectivamente), em PE, ele vem antes do verbo auxiliar (*tinha* e *estão*, respectivamente). A conclusão da autora é que, em relação à sintaxe pronominal, PE e PB se diferem radicalmente. Se é assim que acontece, os livros didáticos não podem tratar desse conteúdo de forma a ignorar tais diferenças.

Galves (1998) lista ainda alguns fatos que tratam da diferença quantitativa entre o uso dos clíticos pelo PB e PE. Como se pode ver em minha tese: “Embora considere uma interpretação, nesse sentido, complexa e sutil, afirma que os clíticos de 3ª pessoa tendem a desaparecer em PB, pois já é um arcaísmo e que provavelmente ocorra como um vestígio de estágios anteriores da língua” (OLIVEIRA, 2020, p. 118).

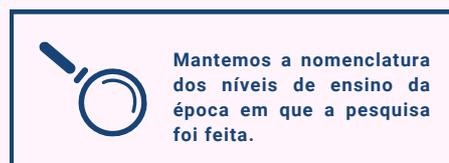
Em trabalho na área da Sociolinguística, Duarte (1989) constituiu um *corpus* de 50 entrevistas (40h de gravação), com diferentes informantes, incluindo também quatro horas de gravação de episódios de novelas e mais quatro de entrevistas. Um dos resultados da autora é que a categoria vazia (objeto nulo) se sobrepõe nos dados (mais de 60% de ocorrência). Por outro lado, enquanto o objeto nulo é preferido de todos os grupos, o clítico tende a desaparecer, em todos os contextos pesquisados. Essa tendência se realiza em diferentes níveis: desaparecimento entre jovens e informantes acima de 46 anos com o **1º grau**, até uma ocorrência mínima pelos sujeitos com nível superior, em contexto mais monitorado, como na entrevista, quando o grupo de 3º grau e acima de 46 anos chegou a usar 31% dos clíticos. Uma importante consideração da autora em relação a seus resultados é a respeito da importância da escola para a habilidade dos sujeitos no uso do clítico, mesmo que esse uso seja moderado, pois o falante apela para formas alternativas, como a substituição dos referentes por sintagmas nominais.

De próclise:

(6) A: Você viu a Maria?  
B: Sim, eu **a** vi ontem.

De ênclise:

(7)A: Você viu a Maria?  
B: Sim, eu vi **ela** ontem.



Nos LDP, o exemplo (7) representa uma ocorrência pouco aceita, principalmente na escrita culta. Conforme Othero e Cardozo (2017) afirmam, com base em estudos já realizados, o clítico teria sido usado após o verbo até o século XIX, no PB, mantendo a ordem canônica da frase: SVO. A próclise, no entanto, passou a predominar depois da segunda metade desse século, o que acarretaria uma mudança na sequência da frase para SOV. Mesmo assim, a ordem em que a frase em PB teria se fixado, após um terceiro movimento, foi a de se evitar o clítico após

o verbo, substituindo-o por pronomes plenos na posição **SVO**. Esta seria a situação atual (séculos XX e XXI) do PB. Os autores acreditam, portanto, que “a diferença na ordem dos complementos verbais pronominais (clíticos vs. tônicos) tem relação com a ordem de superfície da frase em PB” (OTHERO; CARDOZO, 2017, p. 1719).

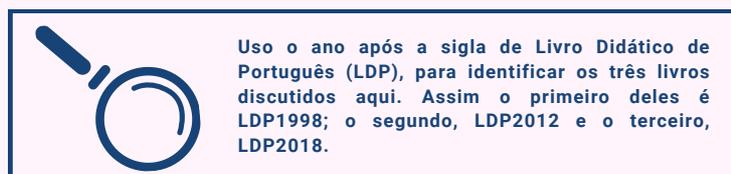


Para compreender melhor, veja como ficaria o exemplo da oração presente em 6B, na ordem canônica – SVO (sujeito, verbo, objeto): “eu vi-a”, em que eu é o sujeito; vi, o verbo transitivo direto e a, objeto direto representado pelo clítico. Essa ordem canônica seria a mesma da atualidade, mas enquanto, num primeiro momento, ainda no século XIX, se usava o clítico (a, no exemplo 6B), haveria uma tendência para substituí-lo pelo “pronome pleno” (ela, como no exemplo 7B), em que eu é o sujeito; vi, o verbo transitivo direto e ela, objeto direto. Também é possível que as três formas se alternem no PB atual: eu vi-a; eu a vi e eu vi ela. Como falantes, podemos estranhar a primeira das três ocorrências, certamente de baixíssimo uso mesmo na norma culta, provavelmente tendendo para a norma-padrão.

Após tratar da sintaxe pronominal, trago, na seção 3, a forma como o material didático em análise aborda a colocação pronominal, considerando esses dois movimentos: a posição do pronome clítico nos LDP e a tendência ao desaparecimento do clítico.

### 3. Abordagem da sintaxe pronominal nos livros didáticos

Nesta seção, apresento três diferentes abordagens da colocação pronominal nos livros didáticos de português para o 9º ano, turma dos últimos anos do ensino fundamental na qual, em geral, o assunto é abordado. O primeiro deles foi publicado em 1998, mas a edição aqui apresentada foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2005, o que significa uma “validade” bem extensa, considerando que sua produção é praticamente concomitante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN).



Capa de LDP



Nesta apresentação, selecionei apenas material didático já produzido a partir da publicação dos PCN em diante, garantindo uma maior aproximação com o ensino atual e corroborando a expectativa de que as abordagens sejam menos tradicionais. Os PCN passam a direcionar a produção dos materiais didáticos para as escolas públicas desde a sua produção; por isso, a necessidade de relacionar qualquer material didático criado nesse contexto a esse documento, ainda que ele indicasse apenas parâmetros e não tivesse “força de lei”, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). É válido destacar, ainda, que a ênfase dos Parâmetros para o ensino de língua portuguesa recaía sobre os gêneros textuais, uma discussão que passou a fazer parte da formação docente inicial e continuada desde então. As Figuras 2 e 3 são do primeiro livro e representam a totalidade do trabalho sobre colocação neste material:

## LINGUAGEM: ANÁLISE, REFLEXÃO E USO

### Colocação dos pronomes pessoais átonos

Veja os exemplos:

1. O rei não **se importava** com os gastos.  
**PRÓCLISE** → pronome anteposto ao verbo.
2. O rei **importava-se** com os gastos?  
**ÊNCLISE** → pronome posposto ao verbo.
3. **Importar-se-ia** com os gastos?  
**MESÓCLISE** → pronome intercalado no verbo.

Página da seção  
de gramática

Fonte: LDP1998.

### A próclise é obrigatória:

- a) com as *palavras de sentido negativo*: não, nunca, jamais, nada, nem, etc.
- b) com os *pronomes relativos*: que, o qual, quem, cujo, onde, quanto.
- c) com os *pronomes indefinidos*: tudo, nada, ninguém, alguém, outrem, algo.
- d) com os *pronomes demonstrativos*: isto, isso, aquilo.
- e) com as *conjunções subordinativas*: porque, como, embora, se, conforme, quando, etc.
- f) com os *advérbios* antes dos verbos: aqui, bem, mal, muito, etc.
- g) com o *gerúndio* precedido da *preposição em*: Em se levantando o cerco...
- h) com as *orações optativas*: Deus te abençoe, meu filho.

### Usa-se a mesóclise:

- com o verbo no futuro do presente ou no futuro do pretérito, mas apenas quando a próclise não for obrigatória.

Ex.: Sentir-me-ei honrado.

MAS: Jamais me sentirei honrado.

Nota: Há uma tendência que determina, por questão de eufonia, que, quando houver sujeito exposto, usa-se a próclise.

Ex.: Eu me sentirei honrado.

### Usa-se a ênclise:

- a) quando a oração é iniciada por verbo.  
Ex.: Dê-me o lápis.
- b) nas orações imperativas.  
Ex.: Meninos, escutem-me!
- c) nas orações reduzidas de infinitivo e de gerúndio.

Continuação  
da página

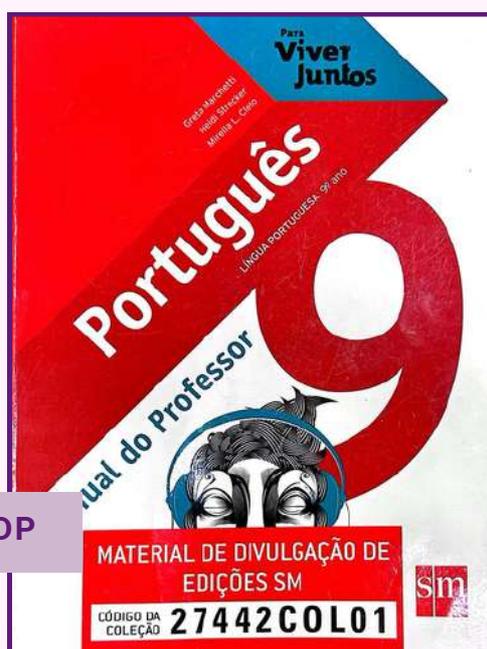
Fonte: LDP1998.

Como se pode perceber, a despeito do anunciado no título da subseção, o conteúdo não traz nenhuma análise, reflexão ou mesmo uso, posto que os exemplos provêm de frases feitas, que não representam nenhum momento de interação real ou imaginária. O LDP não apresenta nenhum texto para abordar o assunto, nem mesmo como pretexto, como, às vezes, alguns deles fazem.

Dessa forma, o trabalho desse material é de cunho prescritivo, pois que a autora traz usos que seriam obrigatórios sem discutir como eles se realizam no PB, com exceção da nota que orienta o uso da próclise no lugar da mesóclise em determinada circunstância, mas sem tocar na quase extinção da mesóclise ou sem considerar também o estranhamento do aluno do ensino fundamental diante dela. Falta ainda qualquer observação sobre as tendências dos usos da colocação pronominal, pois o que vemos é uma listagem resumida da forma como tradicionalmente vem sendo apresentada nas gramáticas normativas ou em materiais didáticos.

A ideologia linguística da **padronização** da língua pode ser identificada na abordagem acima. Há idealização de um falante que parte dos mesmos conhecimentos, de uma norma-padrão, além de partir da noção de língua como homogênea, sem brechas para variações. Dessa forma, o livro didático apresentado induz a um ensino prescritivo e sem reflexão linguística ou a um nível mínimo de reflexão.

O segundo livro é de 2012, quando os PCN já haviam se consolidado. Esse deve ser um indicativo de avanço no material no trato das questões gramaticais. Temos abaixo a capa de LDP2012 e, na sequência, uma discussão a partir da abordagem dada à colocação pronominal por ele.



Capa de LDP

Com base em Shohamy (2006), entendo esse termo como as crenças relacionadas a uma forma única possível das línguas: "A padronização diz respeito aos modos 'corretos' de usar uma língua e também é utilizada por governos com o objetivo de impor e manipular comportamentos linguísticos" (OLIVEIRA, 2020, p. 56).

Veja abaixo as páginas deste material em que a colocação pronominal é tratada:

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

▶ Responda sempre no caderno.

## Colocação pronominal

1. Leia a tira.

Recruta Zero, de Greg e Mort Walker.

a) O superior do sargento Tainha fica bravo com seu subordinado, devido a um engano. Que engano é esse? O que causou o engano do chefe?  
 b) Na fala do chefe há uso de pronome oblíquo. Qual é esse pronome e a quais termos ele se refere? O pronome *te*, que se refere ao sargento Tainha.

1a. Ele achou que o sargento havia trazido um cachorro para o quartel. O chefe confundiu o som do ronco da barriga do sargento com o rosnar de um cão.

Observe, na tira, que o pronome *te* foi colocado antes do verbo. A colocação dos pronomes na frase segue determinadas regras, das quais falaremos a seguir. Antes, porém, recorde a classificação dos pronomes pessoais.

	Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
		Tônicos	Átonos
1ª pessoa do singular	eu	mim, comigo	me
2ª pessoa do singular	tu	ti, contigo	te
3ª pessoa do singular	ele, ela	ele, ela, si, consigo	o, a, se, lhe
1ª pessoa do plural	nós	nós, conosco	nos
2ª pessoa do plural	vós	vós, convosco	vos
3ª pessoa do plural	eles, elas	eles, elas, si, consigo	os, as, se, lhes

Os pronomes pessoais **retos** exercem na oração a função de sujeito ou de predicativo do sujeito. Os **oblíquos**, por sua vez, cumprem o papel de objeto direto, objeto indireto ou complemento nominal.

Os pronomes pessoais oblíquos podem ser **tônicos** ou **átonos**, conforme a tonicidade com que são pronunciados.

**ANOTE** A **colocação pronominal** refere-se às três posições que os pronomes pessoais oblíquos átonos ocupam em relação ao verbo.

- Na **ênclise**, o pronome aparece depois do verbo. Ex.: A moça aproximou-se do cisne.
- Na **próclise**, o pronome vem antes do verbo. Ex.: "A moça *se* foi, quase *se* extinguindo da história".
- Na **mesóclise**, o pronome fica intercalado ao verbo. Ex.: "Ter-*se*-ia internado na casa de tal amante, o segredado branco?".

Na norma-padrão da língua, existem regras para a colocação dos pronomes. Por exemplo, nunca se inicia período com pronome oblíquo. Nesses casos, a **ênclise** é recomendada. Ex.: Ocupava-*se* dia e noite com a menina.

Fonte: LDP2012.

Página de seção de reflexão linguística

A **ênclise** também é recomendada quando a oração está na ordem direta: sujeito + verbo + complementos. Observe.



Quando o verbo está no infinitivo, a **ênclise** está sempre correta, mesmo que haja palavras que atraiam o pronome. Ex.: Ela viu a menina, mas não quis incomodá-la.

A **próclise** ocorre quando, antes do verbo, existem certas palavras ou expressões que atraem o pronome para a posição proclítica. Veja o quadro.

Palavras que atraem o pronome para antes do verbo	Exemplos
Palavras de sentido negativo ( <i>não, nunca, jamais, etc.</i> ) não seguidas de vírgula	O pai <b>não</b> se importava com os assuntos da filha. <i>Nunca</i> lhe havia acontecido um amor assim.
Advérbios	<i>Hoje</i> a vi.
Pronomes interrogativos	<i>Quem</i> lhe surgiu foi um cisne branco.
Pronomes relativos	A história <i>que</i> me contaram foi emocionante. "[...] não tinha buraco <i>onde</i> se amudar."
Conjunções subordinativas	" <i>À medida que</i> se aproximava, porém, seus passos esmoreceram [...]"

A **mesóclise**, hoje usada apenas em situações que exigem linguagem muito formal, ocorre quando o verbo está no futuro do presente ou no futuro do pretérito e inicia a oração. Ex.: Celebrar-se-ão este ano os cinquenta anos da empresa.

### Observações

- No português do Brasil, prefere-se a colocação do pronome antes do verbo, mesmo quando não existem as condições de próclise obrigatória.
- Na linguagem informal é comum o pronome aparecer no início da frase. Observe esse uso nos quadrinhos a seguir.



Garfield, Jim Davis © 1995 Fawcett, Inc. All Rights Reserved. Dist. by Universal Uclick

Jim Davis. Garfield: toneladas de diversão. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 41.

Continuação

Fonte: LDP2012.

## 1. Leia a tira.



Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.

a) Por que Níquel Náusea parece irritado, enfadado, quando supõe que o alienígena pedirá a ele que o leve ao líder? Porque, em filmes, séries e quadrinhos de ficção científica, a frase "Leve-me a seu líder" é tão comum que já se tornou um clichê.

b) O pedido feito pelo alienígena quebra a expectativa do leitor. Por quê?

c) Qual regra justifica o uso da ênclise nesses quadrinhos?

Não se inicia frase com pronome oblíquo átono.

1b. Porque o alienígena não deseja ser levado ao líder, e sim ao borracheiro, pois o pneu de sua espaçonave está furado.

## 2. Leia a primeira estrofe da letra de uma canção.

## Devolva-me

Rasgue as minhas cartas

E não me procure mais

Assim será melhor

Meu bem!

O retrato que eu te dei

Se ainda tens

Não sei!

Mas se tiver

Devolva-me!

Deixe-me sozinho

Porque assim

Eu viverei em paz

Quero que sejas bem feliz

Junto do seu novo rapaz...

[...]

Renato Barros e Lílian Knapp. Devolva-me. Intérprete: Adriana Calcanhotto. Em: Adriana Calcanhotto. *Público*. BMG Brasil, 2000. 1 CD. Faixa 5.



Marcos Guilherme/DBR

2b. Parece ser um sentimento de amor ou carinho, pois o eu lírico declara somente alcançar a paz se ficar sozinho e diz desejar a felicidade de sua interlocutora, com quem não tem mais um relacionamento.

2c. Revelam esse sentimento a expressão *meu bem* e os versos "Deixe-me sozinho / Porque assim / Eu viverei em paz" e "Quero que sejas bem feliz / Junto do seu novo rapaz..."

2d. A colocação pronominal contribui para tornar a linguagem mais formal, pois está de acordo com a norma-padrão. Em "E não me procure mais", o *me* está em posição proclítica pela presença da palavra *não*; em "O retrato que eu te dei", o *te* está proclítico porque o pronome relativo *que* o atrai para antes do verbo; em "Devolva-me", o *me* está em ênclise porque não há palavras que o atraiam para antes do verbo e porque o verbo inicia o verso (ainda que não inicie a oração); em "Deixe-me sozinho", o *me* está enclítico porque o verbo inicia a oração.

a) Quem é o interlocutor do eu lírico?

Parece ser uma mulher com quem o eu lírico já não mantém uma relação amorosa, uma ex-namorada, por exemplo.

b) Qual parece ser o sentimento do eu lírico em relação a seu interlocutor?

c) Que trechos revelam esse sentimento?

d) A colocação pronominal contribui para tornar a linguagem desses versos mais formal ou mais informal? Justifique sua resposta explicando a colocação de cada pronome.

## 3. Reescreva no caderno as frases a seguir, substituindo as expressões destacadas por pronomes oblíquos e seguindo as regras da norma-padrão para a colocação pronominal.

a) As propagandas podem ser confiáveis ou não, por isso devemos ler as **propagandas** com espírito crítico. As propagandas podem ser confiáveis ou não, por isso devemos lê-las com espírito crítico.

b) Propagandas podem ser muito atraentes, mas nunca leia as **propagandas** sem tentar perceber que intenção elas têm. Propagandas podem ser muito atraentes, mas nunca as leia sem tentar perceber que intenção elas têm.

c) O senso crítico vai proteger você de algum engano. O **senso crítico** vai *protege-lá* de algum engano.

d) Quem havia comprado aquele presente **para a menina**? Quem lhe havia comprado aquele presente?

Continuação

Vamos nos deter, primeiro, nos avanços desse material em relação ao anterior. Quatro pontos podem ser apontados. Primeiro, o conteúdo recebe bem mais espaço no material; segundo, os textos com ocorrências de colocação pronominal estão sempre presentes; terceiro, as autoras demarcam as regras expostas como sendo próprias da norma-padrão e, quarto, elas também chamam a atenção para ocorrências preferidas no PB, bem como no que chamam de “linguagem informal” (no PB). Detalhando os quatro pontos em comparação com LDP1998:

1. Enquanto o primeiro material aborda o conteúdo no que corresponde a mais ou menos uma lauda, o LDP2012 o explora em pelo menos três delas;
2. Enquanto em LDP1998, o conteúdo é abordado a partir de exemplos de frases feitas para a ocasião, este material traz pelo menos três tirinhas em que ocorrem pronomes oblíquos.
3. Enquanto no primeiro livro, parte-se do pressuposto de que as regras a serem apresentadas são únicas, porque “corretas”, o LDP2012 primeiro descreve a colocação pronominal, explicando o que é próclise, ênclise e mesóclise, para, em seguida, expor regras que atribui à norma-padrão, deixando o leitor ciente de que existem outras normas possíveis.
4. Enquanto LDP1998 ignora o pouco uso da mesóclise e a preferência dos brasileiros pela próclise, o segundo reconhece que o pronome intercalado ao verbo raramente acontece, como também que a próclise é mais recorrente, “na linguagem informal”.

Algumas limitações, contudo, podem ser observadas neste material. O quadro de pronomes apresentado continua ignorando os usos recorrentes em PB, apagando-se o fato de que a segunda pessoa do plural dificilmente é representada pelo pronome oblíquo ‘vos’ ou mesmo que há uma tendência para o apagamento dos clíticos, como já observou Duarte (1989) em trabalho com a oralidade. As autoras continuam usando termos avaliativos, o que aproxima seu material da prescrição, quando atribuem o uso próprio da *norma-padrão* como sendo correto (“Quando o verbo está no infinitivo, a ênclise está sempre correta”, p. 201). Por fim, as autoras pretendem levar os alunos ao uso da *norma-padrão* quando problematizam a **ênclise** em dois textos na página 202, pondo ênfase sempre no ideal almejado, ao passo que a nossa preferência pela próclise ou o raro uso da mesóclise são tratados apenas por meio de uma nota de observação.

Pela análise desse livro didático, contudo, percebe-se que o sentido de *norma-padrão* usado pelas autoras é ambíguo, pois tanto parece remeter a um uso ideal, quando não deixa margem para outras possibilidades (qualificação com o adjetivo correta), quanto o de *norma culta*, que se sobressai (ver discussão em OLIVEIRA, 2020). Assim, há um objetivo implícito de que o aluno precisa dominar a escrita formal da língua, marcado pela preferência por termos que orientam ou descrevem, mas não prescrevem usos, casos do verbo *recomendar*, *preferir* e da expressão *é comum*, respectivamente em: “a ênclise é recomendada” (p. 200); “prefere-se a colocação do pronome antes do verbo” (p. 200) e “é comum o pronome aparecer no início da frase” (p. 201).

O terceiro, e último, livro didático a que este trabalho remete foi produzido já no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Lembre-se de que a Base é um documento legal que rege o ensino brasileiro e que suas orientações precisam ser seguidas, caso o material didático seja produzido com o objetivo de ser adotado pelas escolas públicas brasileiras.

Vejamos agora como este material aborda o conteúdo em foco aqui. Em um tópico em que trata das variedades linguísticas, o LDP2018 aborda a colocação pronominal. Antes de apresentar o texto que serve de mote para discussão da temática, chamo a atenção para o fato de que os autores do livro didático assumem uma posição de que a língua portuguesa falada no Brasil é a mesma falada em Portugal, posto que tratam de variedades linguísticas comparando ocorrências dos dois países. Um quadro explicativo localizado ao lado direito da página em análise justifica essa afirmação:

Fonte: página 31 de LDP2018.

Como ocorre com todas as línguas, a língua portuguesa varia. Ela não é a mesma em Portugal, no Brasil e nos demais países em que é falada.

Página de LDP

Agora veja a tirinha a seguir, com a respectiva tradução para PB e PE:

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.

Calvin



Bill Watterson

Calvin



Bill Watterson

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9610 de 10 de fevereiro de 1996.

Fonte: página 30 de LDP2018.

Página de LDP

Após a tirinha, os autores propõem três questões e, no item c) da 3ª delas, perguntam o seguinte:

- 3** Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.
- Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
  - Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
  - Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
  - Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil. *O termo **palemice**, que significa "bobagem".*

3a. Ele usa a segunda pessoa do singular, como mostram as formas *não paras*, *vais*, *chama(-me)* e *quiseres*.  
 3b. Não. No Brasil, costuma-se usar *você* com mais frequência. *Tu* é empregado apenas em algumas regiões.  
 3c. Os brasileiros preferem colocar o pronome antes do verbo, e os portugueses, depois.

Página de LDP

Fonte: página 31 de LDP2018.

No item c, eles tratam especificamente do caso da colocação pronominal, mostrando, como se pode ver na resposta proposta ao lado, a diferença entre o uso em PB e em PE. Apesar da alusão à colocação do pronome no conteúdo de variedades linguísticas vista anteriormente, há também uma seção específica no LDP2018 que trata a respeito daquele tema, como se pode ver na figura abaixo:

**Isso eu ainda não vi**
**Colocação pronominal**

Leia esta tirinha do cartunista paulista Jean Galvão.





Jean Galvão

© JEFFERSON

**1** O rapaz está fazendo uma declaração de amor.

a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?  
b) Por que o rapaz disse "Abraça-me" em lugar de "Me abraça"?

**2** A jovem aceita a declaração do rapaz, mas não a formulação dela.

a) Como ela esperava que fosse formulada a última oração?  
b) Como a última fala provoca humor?

O humor da tirinha está relacionado a uma questão gramatical: a posição do pronome átono em relação ao verbo. Antigamente, seguíamos, no Brasil, as mesmas regras de Portugal, mas havia certo estranhamento porque lá o pronome é, habitualmente, colocado após o verbo, já que sua pronúncia é feita de modo bem fraco. Aqui, a pronúncia do pronome é mais nítida e ele costuma ficar antes do verbo.

Conheça, agora, as principais tendências de uso no Brasil.

**Próclise** – pronome **antes** do verbo  
Tem sido a forma preferida pelos falantes e ocorre principalmente

1a. A posição de joelhos e com os braços abertos sugere uma encenação, como se o rapaz estivesse repetindo cenas de filmes de amor.

1b. A formulação 'Abraça-me' parece mais solene.

2a. Nunca me deixe.

2b. Ocorre uma quebra de expectativa, já que o momento amoroso foi interrompido por uma questão gramatical.

Concordamos com o especialista Evanildo Bechara quando, abordando a colocação dos pronomes átonos, defende que, a não ser por normas claramente observáveis na linguagem escrita e formal, "[...] o problema é questão de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia e dos recursos estilísticos para proveito da expressividade" (Bechara, *Gramática escolar*, p. 473). Neste capítulo, trataremos apenas das tendências mais efetivas, entendendo que não há benefício em prescrições nesse campo. Se desejar ler mais sobre o assunto, consulte a seção "Colocação dos pronomes átonos", da *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de J. C. de Azeredo (p. 258 a 264), ou "Outro fantasma: a colocação pronominal", na obra *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de M. Bagno (p. 760 a 764).

Se achar conveniente ou se houver alguma pergunta, comente que a colocação do pronome átono quando o sujeito do verbo é um pronome pessoal reto é opcional, mas se nota tendência à próclise: Eu o vi.

Página de LDP

Fonte: página 79 de LDP2018.

A coluna ao lado direito da página indica que o volume em análise faz parte do manual do professor do respectivo livro didático. Pela introdução ao conteúdo, percebe-se uma abordagem diferente da tradicionalmente feita nos livros didáticos anteriores à BNCC. Os autores se propõem a apresentar *tendências* e não a forma correta ou adequada ou mesmo preferida de um grupo. Omitem a regra básica, num primeiro momento, presente inclusive nas gramáticas de autoria de Bechara, citada por eles, de que a ênclise seria a posição normal do pronome ou que é proibido/deve-se evitar iniciar período com pronome oblíquo, ainda que, na sequência, afirmem: "Na escrita formal, [...], evita-se o uso de pronome átono no início dos períodos" (LDP2018, p. 80). A inclusão, contudo, do contexto de escrita formal faz diferença em relação às gramáticas tradicionais que generalizam a regra. Ademais, abordam a próclise admitindo que esta "tem sido a forma preferida pelos falantes" nas tendências de uso no Brasil.

Na coluna direcionada ao docente, os autores apresentam o embasamento do conteúdo, o que não costuma ser feito em livros didáticos anteriores (OLIVEIRA, 2020), apontando gramáticas de Bechara, Azeredo e Bagno, sendo este último bastante crítico às abordagens tradicionais comumente realizadas nos livros didáticos ou no ensino de língua portuguesa. Ainda referente à colocação pronominal:

Fonte: página 80 de LDP2018.

Na escrita formal, como mostra o último exemplo, evita-se o uso de pronome átono no início dos períodos. Essa construção, no entanto, aparece frequentemente na fala e em construções que buscam alguma expressividade em particular.

Nas locuções verbais, predomina a presença do pronome entre o verbo auxiliar e o principal. É preciso, porém, atenção aos casos de verbo principal no **participio**: o pronome nunca é colocado depois dele.

*Eu quero **lhe** entregar / quero **entregar-lhe** o livro.*

*O médico tinha **me** dado / **me** tinha **dado** a receita.*

Faça as duas atividades a seguir para observar a colocação do pronome átono.

**Lembra?**

Os pronomes oblíquos átonos são *me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes.*

Página de LDP

No segundo parágrafo da figura, os autores abordam, acertadamente, a posição dos pronomes nas locuções verbais, mostrando como costumam se posicionar os clíticos na oração, uma característica também do PB, como vimos na seção anterior. Em relação à tendência do PB contemporâneo em omitir o clítico, conforme estudo de Othero e Cardozo (2017), o LDP2018 não faz nenhuma abordagem, o que pode revelar a propensão dos livros didáticos avançarem apenas nas ocorrências já tratadas por algumas gramáticas menos tradicionais ou por estudos já mais divulgados pelos trabalhos dos linguistas mais conhecidos.

A abordagem desse livro, se comparada à dos dois outros anteriores, é bastante inovadora e coerente com uma noção variável de língua, uma concepção de ensino produtivo, pois considera diversas possibilidades, inclusive na abordagem do conteúdo, não só como uma questão gramatical em si, mas como uma ocorrência que denota variação linguística importante para diferenciá-la de PE. A norma culta predomina ao longo da apresentação das tendências de colocação dos pronomes em PB, como já revela o próprio uso da palavra *tendências* no lugar do costumeiro *certo vs. errado*. Com base em um LDP como esse, o professor poderá enriquecer o estudo de qualquer conteúdo, ampliando as possibilidades de textos a serem explorados em suas aulas, de modo a investigar com seus alunos como de fato se organizam os pronomes oblíquos naqueles. Vamos treinar um pouco a prática de refletir sobre a língua/as variedades linguísticas?

## 3. Sistematizando a aprendizagem

### Atividade 1:

Leia o texto abaixo e, em seguida, resolva as questões:

#### Da vida não mensurável

*Graciele Callado*

Fui abrir a janela, com saudade do sol. Era um dia desses de meio de semana, em que a modorra das horas aparentemente intermináveis tomava conta de tudo. Talvez fosse uma quarta ou uma quinta-feira... é que os dias daqueles dias se confundiam em meu calendário pessoal, que já não abarcava todas as esperas e todos os planos, agora carregados de mofo simbólico. Tudo de mim aguardava, esperava-me de algum modo, como se a vida inteira estivesse em um slow motion forçado, parecido com certas fugas desesperadas nos pesadelos-clichês...

Mas em nada disso eu pensava naquela manhã. Eu só queria mesmo era sentir um pouco de sol em minha pele, como um abraço iluminado e cheio de calor. Existem experiências que são vividas sem pensamento, e depois os pensamentos se enovelam e se tornam outra experiência de vida... pensar é uma forma de experimentar a vida, afinal. Pois somente agora é que os novelos dos pensamentos colocam a experiência daquela manhã em sua pista olhável. Naquela manhã, eu queria apenas abrir a janela e ser tocada pelo calor do sol, como se isso fosse a única coisa importante a ser feita.

Sobre as mesas da casa esperavam-me vozes em muitas letras. Literatura, Filosofia... discursos tantos, poesis que acalmava minhas tempestades anímicas e me acompanhava no deserto. Os livros me traziam presenças tantas... Edith Stein, Auta de Souza, Francisca Júlia, Emília Freitas, Teresa d'Ávila... mas não apenas. O castelo interior, em suas tantas moradas, hospedava e hospeda muita gente! Entre aquelas paredes e por aqueles dias de fome de sol, dava para conversar com Chiquinha Gonzaga, Nina Simone, Bach e Villa-Lobos... Dario Vellozo, Saramago, Vergílio Ferreira, Evelyn Underhill, Victor Frankl! Elas e eles não estavam somente nos livros, é claro! Eles e elas foram grudando fragmentos de suas vozes em minha pele simbólica e essas partículas de logos e de alma se misturavam à minha epiderme, derme... hipoderme adentro d'alma, depois pelos canais venosos e ... eu não tenho o mapa todo, mas sei que aquelas partículas entraram por meus pulmões e coração e cérebro... no mínimo. Algumas paredes internas chegam mesmo a ser compostas por essas substâncias de vozes que formam boa parte da estrutura de minha humana pessoa... e quando o pulmão envia ar tratado com essas impregnações para ser liberado por minha boca, chego a arfar de desespero por saber que eu não poderia traduzir o que desejo, em meu pequeno verbo.

Voltando àquela manhã, continuo a recordar...

Abri a janela. Os raios solares me cegaram, por um instante, e eu lembrei daquele personagem que descobriu o mundo fora da caverna, naquele mito narrado por Platão. Estaria eu em quantas cavernas, naquele dia? Quantos sóis me cegariam a cada vez que abrisse qualquer janela? Quantas janelas moravam em mim? Eu me lembrei daquele personagem durante segundos apenas, no intervalo entre a abertura da janela, a breve cegueira e o esticar dos braços para fora, o que me trouxe a sensação de carícia iluminada.

Ah, tudo isso me faz suspirar de saudade, alívio e tanta coisa não mensurável!... Ser uma mulher com fome de luz e de calor não é uma experiência que acabe. Mas, não é e nem era apenas essa fome que existia. Ali, na rua ao lado, morava uma senhora que chorava o filho que partira por Covid-19; nas redes sociais, os números de mortos deixavam a mim e a tanta gente com medo, vergonha e dor de viver. Não era apenas o vírus: muita gente sabia disso; não era apenas a estrutura do nosso sistema de saúde: muita gente sabia disso; não era apenas falta de máscara, pouca higienização orientada... e tanta coisa me entontecia, e tanto pensamento me doía na existência!

Eu estava em quarentena junto a meus projetos vários, naquela manhã. Apesar disso, o dia tinha nascido e essa é a parte que desejo guardar, a vida não mensurável de ver-me existindo em um dia que amanheceu há pouco e tenho tanto a fazer germinar!

(In: PINTO, Francisca Laila R.; OLIVEIRA, Kátia Cristina C. de. **Mulheres em quarentena**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 131-133.).

1. Vamos analisar o uso dos pronomes oblíquos átonos no texto acima. Para isso, voltemos à imagem “Página de seção de reflexão linguística” e façamos um recorte da página no ponto em que as autoras de LDP2012 dão a “classificação dos pronomes pessoais”:

	Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
		Tônicos	Átonos
1ª pessoa do singular	eu	mim, comigo	me
2ª pessoa do singular	tu	ti, contigo	te
3ª pessoa do singular	ele, ela	ele, ela, si, consigo	o, a, se, lhe
1ª pessoa do plural	nós	nós, conosco	nos
2ª pessoa do plural	vós	vós, convosco	vos
3ª pessoa do plural	eles, elas	eles, elas, si, consigo	os, as, se, lhes

Veja que são doze formas diferentes no quadro. Analise os 16 pronomes oblíquos átonos que ocorrem no texto acima, comparando com o que aparece no quadro acima. Quais os pronomes usados pela autora do texto? Por que ela faz essas escolhas?

2. Agora, observe todas as ocorrências no texto e faça o que é solicitado abaixo:

- a) Separe as ocorrências em próclises, ênclises ou mesóclises.
- b) Em termos quantitativos, qual a maior ocorrência? Que conclusões você tira a partir disso?
- c) Recorra a uma gramática e verifique quais ocorrências do texto estão em acordo com as regras prescritas pela gramática e quais não estão.
- d) Justifique aquelas que não obedecem à prescrição da gramática.
- e) Faça um comentário a partir dessa análise feita, considerando os estudos apresentados neste capítulo.

## Atividade 2:

1. Agora selecione, pelo menos, 3 (três) textos correspondentes a diferentes gêneros textuais, analisando a colocação pronominal conforme o que é solicitado abaixo:

- a) Ainda conforme o quadro usado na parte I dessas atividades, identifique quais pronomes relativos ocorrem nos textos.
- b) Conte as próclises, ênclises e mesóclises.
- c) Verifique as ocorrências que não obedecem à prescrição da gramática normativa.
- d) Teça um comentário com base nas questões acima. Pense também em questões como: por que alguns pronomes oblíquos não ocorrem ou ocorrem muito pouco e continuam sendo privilegiados na abordagem das gramáticas e de alguns livros didáticos? Que colocação do pronome predomina no PB?

2. Compare seu resultado com o de seus colegas e promovam uma discussão a partir das atividades realizadas até aqui e das discussões travadas no capítulo. Pensem também: como pode ser a prática de vocês na educação básica em relação a esse tema? Que reflexões feitas a partir desse conteúdo podem ser estendidas a outros conteúdos gramaticais?

## Conclusões para o momento

Com base no que foi exposto acima, faço algumas considerações. Por um lado, a busca pela “forma correta”, em destaque no LDP1998 e também no LDP2012, simboliza a ideologia da padronização linguística ainda presente nesses manuais didáticos. No primeiro caso, a padronização se revela por meio de formas apresentadas como sendo as únicas possíveis, numa abordagem que não faz nenhuma menção a outras ocorrências possíveis. No segundo caso, há alguns avanços, mas essa ideologia ainda está presente no tratamento de algumas formas como corretas, bem como no próprio quadro de apresentação dos pronomes oblíquos, posto como sendo também a única possibilidade de descrição do PB.

Por outro lado, o LDP2018 coaduna com uma ideologia que vai ao encontro da diversidade linguística, pois sua primeira abordagem de colocação pronominal é no tópico *variedades linguísticas*, quando são apresentadas diferenças entre PB e PE em relação a essa questão gramatical. Essa coerência com a noção de variedades linguísticas é mantida quando aparece o conteúdo *colocação pronominal*, por exemplo, situando as ocorrências prescritas pelas gramáticas como próprias da escrita formal, o que dá margem ao reconhecimento de outras possibilidades. Situar esse conteúdo para o professor em diferentes gramáticas também mostra a fundamentação neste material, diferenciando-o dos dois anteriores, que parecem apenas repetir, na maior parte das vezes, uma tradição que não dá margem para discussões outras.

O terceiro livro didático apresenta avanços, como vimos – lembre, por exemplo, que os autores tratam dos usos linguísticos como sendo “tendências”. No entanto, é possível avançar ainda mais na abordagem de questões gramaticais, pois, diante da multimodalidade dos textos a que temos acesso na atualidade, nossas análises não podem ficar circunscritas a um texto escrito formal, talvez até idealizado. É preciso ousar na seleção de textos, de gêneros; na forma de abordá-los, levando os alunos a refletirem sobre como se dão, de fato, os usos nos diversos contextos de interação humana.

Por fim, lembrando uma conclusão de Duarte (1989), quanto à importância da escola para a habilidade dos sujeitos no uso dos clíticos que não lhes são costumeiros, as discussões trazidas neste capítulo tornam-se deveras necessárias.

# Referências

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSERIU, Eugenio. Sistema, norma e fala. *In*: COSERIU, Eugenio. **Introdução aos estudos linguísticos – textos de consulta**. Comunicação enviada ao VI Congresso Internacional de Linguistas. Coimbra: Livraria Almedina, 1959-60, p. 3-30.
- COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.
- CYRINO, Sônia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro – uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 163-184.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. *In*: TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. p. 19-34.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira – desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-56.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. Para conhecer norma linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

GALVES, Charlotte. Pronomes e categorias vazias em português do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 7, p. 107-136, 1984. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636687/4406>.

Acesso em: 27 dez. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

LUCCHESI, Dante; LOBO, Tânia. Gramática e ideologia. **Sitientibus**, Feira de Santana, ano v, n. 8, p. 73-81, 1988.

MEDEIROS, Emily Gonçalves de; VIEIRA, Francisco Eduardo. Colocação pronominal na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara: comparando as abordagens das 1ª e 37ª edições. **DLCV**, João Pessoa, v. 15, n. 1, jan./jun., p. 143-173, 2019.

NUNES, Jairo M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro – uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 207-222.

OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de. **Manual do professor de língua portuguesa**: mecanismo de política linguística na padronização do português pela sintaxe pronominal. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2020.

OTHERO, Gabriel de Ávila; CARDOZO, Rubia Wildner. A ordem pronominal em português brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1717-1734, jan.-mar.2017.

PRATES, Marilda. Manual do professor. *In*: PRATES, Marilda. **Encontro e reencontro em língua portuguesa – Reflexão e ação**. São Paulo: Moderna, 1998.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana Goldberg. Language teachers as partners in crafting educational language policies? Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 14, n. 22, p. 45-67, mayo-ago. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

### **LIVROS DIDÁTICOS:**

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos:** português. Manual do professor. 9º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2012. (Para viver juntos).

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua – leitura, produção de texto e linguagem. Manual do professor. 9º ano.** São Paulo: Moderna, 2018.

PRATES, Marilda. **Encontro e reencontro – em língua portuguesa – reflexão e uso. Manual do professor. 8ª série.** São Paulo: Moderna, 1998.

# ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA:

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DECLARADA NA BNCC É PRATICADA PELO PROFESSOR?

Daniel Soares Dantas

## Objetivo de aprendizagem



Discutir a Análise Linguística como política linguística declarada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como política linguística praticada pelos professores de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica.

### ”O caminho é por aqui”

- “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
- Isso depende muito de para onde quer ir – responder o Gato.
- Para mim, acho que tanto faz... – disse a menina.
- Nesse caso, qualquer caminho serve - afirmou o Gato”.

CARROLL, L., Alice no País das Maravilhas, 1998



O diálogo entre a menina e o Gato, do clássico "Alice no País das Maravilhas" de Lewis Carroll, carrega uma reflexão profunda sobre a importância de definir um objetivo claro antes de tomar decisões. A resposta do Gato – "Isso depende muito de para onde quer ir" – destaca a necessidade de se ter um propósito definido para que se possa traçar um caminho adequado. Assim como a protagonista da narrativa, os docentes também enfrentam uma questão primordial no contexto do ensino de Gramática: "Que rumo devemos seguir para efetivamente abordar esse eixo de estudo, tendo em vista as diferentes perspectivas teóricas?"

Nesse contexto, é crucial destacar a necessidade de apropriação, por parte do docente, de uma política linguística como guia referenciador no ensino de Gramática. Sob essa ótica, chamamos atenção para uma breve distinção entre os termos "Gramática" e "Análise Linguística", os quais serão recorrentes nesta Unidade Didática. De acordo com os estudos de Geraldini (1984), Possenti (1996), Bezerra e Reinaldo (2013) e Neves (2021), é possível interpretar que a Gramática

tem significados diversos que variam desde as regras e diretrizes estruturais de uma língua até a Gramática como disciplina/componente escolar. Em alguns contextos escolares, inclusive, Gramática é um componente à parte dos demais eixos da Língua Portuguesa (que é o componente oficial), como Literatura e Produção textual.

Análise Linguística, por sua vez, apesar de possuir concepções diversas (também), caracteriza-se como sendo uma abordagem para se ensinar Gramática, reunindo reflexivamente os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. Semânticos, porque parte de um enunciado/texto, o que leva o professor a explorar as ideias; sintáticos, porque parte das relações entre as palavras e entre os enunciados. E, por fim, pragmáticos, porque parte das reflexões sobre os usos linguísticos (estrutura) associados ao contexto. Com efeito, a proposta de trabalho com a Gramática partindo da Análise Linguística, a princípio discutida na academia, exerceu forte influência na elaboração de diretrizes oficiais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998 e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018 (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Percebeu? **Análise Linguística** não exclui Gramática! Isso acontece porque o que está em discussão não é se a Gramática, enquanto objeto importante para os estudos da língua, deve ou não fazer parte da pauta do ensino de Português. A questão é redirecionar a prática docente para uma abordagem que valoriza a língua em uso e que faça o aluno refletir sobre ela.



É válido lembrar que a prática de **análise linguística** pode variar, também, dada a escolha do modelo de descrição linguística adotado pelo professor, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2013). Tal questão deixa ainda mais acentuada a ideia de múltiplas abordagens e práticas sob o rótulo Análise Linguística.

A partir desse contexto, e dos estudos em Política Linguística, mais precisamente a noção de política linguística apresentada por Spolsky (2004, 2009), consideramos que a Análise Linguística é a política linguística oficial, declarada na BNCC (BRASIL, 2018) e materializada em materiais didáticos elaborados por editoras e distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, emerge um questionamento: **Essa política linguística oficial é PRATICADA pelo professor?** É certo que essa ênfase na BNCC pode parecer uma supervalorização ou uma elevação desse documento ao *status* de revolução para o ensino. Não! A ideia não é afirmar que o direcionamento dessa diretriz resolverá os problemas existentes no ensino de língua portuguesa.



Essa pergunta está relacionada à atividade final desta Unidade Didática. Fique atento(a)!

No entanto, é igualmente relevante questionar se essa política linguística é de fato posta em prática nas salas de aula, pois, nas vivências e andanças pela educação, percebemos certo descompasso entre as orientações estabelecidas e a realidade do cotidiano escolar, seja por falta de recursos, por formação inadequada ou por resistência a mudanças. Tais questões podem estar associadas, ainda, a um aspecto crucial: a influência das crenças dos professores sobre o ensino de Gramática e a apropriação dessa política linguística na sala de aula. Isso porque as crenças docentes podem atuar como fator impulsionador ou impeditivo para a efetivação do ensino de Análise Linguística. Professores que valorizam e acreditam na relevância da análise linguística tendem a se alinhar à política linguística, buscando aplicá-la de maneira consciente. Por outro lado, crenças que se opõem a essa visão podem levar à subversão da política linguística ou até mesmo ao seu descarte.

# 1. ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: EXISTE (MESMO) UMA DIFERENÇA?

A língua(gem) é a principal ferramenta de comunicação e expressão humana, sendo essencial para a interação social, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, os estudos gramaticais desempenham um papel importante na formação do aluno como sujeito competente e crítico no uso da linguagem.

Conforme expresso por Antunes (2003), a abordagem de Gramática deve ir além do mero domínio mecânico da forma, ou seja, do domínio da metalinguagem. Segundo a autora, é fundamental que o aluno estabeleça uma conexão afetiva com o estudo da língua, de tal modo que se sinta motivado e engajado em aprimorar suas habilidades linguísticas, sobretudo durante as aulas. Outrossim, longe de parecer uma exclusão do ensino-aprendizagem de Gramática nas aulas de Português, a autora chama a atenção para o fato de que “não existe língua sem Gramática. Nem existe Gramática fora da língua” (ANTUNES, 2003, p. 23).

Antes de mais nada, é importante lembrarmos um dos primeiros conceitos de **Análise Linguística**, direcionado aos estudos sobre ensino de língua na escola, ainda nos Anos 80:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 2012 [1984], p. 74).

Uma possível diferença entre o ensino baseado na Gramática tradicional e na análise linguística, tal qual o imaginário social e algumas práticas docentes reafirmam, está na abordagem, respectivamente, prescritiva e sociodiscursiva.

Enquanto a Gramática tradicional, muitas vezes, adota uma perspectiva que não se ampara nos usos sociais da língua e impõe regras fixas, considerando alguns usos como "errados", a análise linguística tem como princípio a compreensão da língua como um fenômeno variável e contextual, bem como assume o pressuposto de que a língua é dinâmica e de que as normas podem variar de acordo com o contexto e a situação de comunicação.

Em uma visão crítica, a análise linguística desafia a ideia de que a língua tem um conjunto rígido de regras que devem ser seguidas. Nesse sentido, há a valorização da diversidade linguística dos usos autênticos da língua. Além disso, ao focar a reflexão sobre a linguagem em situações diversas de interação, prepara os alunos para serem comunicadores eficazes em uma sociedade que exige diferentes habilidades linguísticas, que não se resumem apenas ao texto verbal, escrito ou falado.

Tal reflexão pode ser flagrada no texto da BNCC:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 139).

A partir dessa perspectiva, o ensino de Gramática deve estimular a capacidade do aluno de adaptar-se às diferentes situações comunicativas, reconhecendo que a língua é um recurso flexível e dinâmico. Através da prática constante e contextualizada, o sujeito se apropria de recursos linguísticos diversos, tornando-se apto a expressar-se de forma adequada e coerente em variados contextos. É imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa proporcione oportunidades de prática da linguagem em contextos reais, nos quais o aluno possa atribuir sentido ao que é dito e escutado. Tal aprendizagem é considerada essencial para o exercício pleno da cidadania, pois não existe cidadania sem o exercício eficaz das práticas de linguagem. À medida que o sujeito participa de interações comunicativas significativas, ele expande suas habilidades.

Portanto, essa ideia nos leva a repensar a natureza da língua e sua relação com os falantes: no lugar de concebê-la como um sistema abstrato e imutável, devemos enxergar a língua como um fenômeno dinâmico, em constante evolução, e moldado pelas práticas comunicativas dos sujeitos. Dessa forma, a prática docente no ensino de Língua Portuguesa requer uma abordagem crítica e reflexiva

no contexto escolar e, sobretudo, uma definição clara sobre a concepção de Gramática, bem como a valorização das variedades desse objeto. A seleção consciente da Gramática a ser trabalhada em sala de aula, bem como noções de língua que nortearão o processo de ensino, e a escolha criteriosa de materiais e recursos didáticos são elementos fundamentais para conferir uma dimensão pragmático-funcional e significativa às aulas de português na vida dos falantes. A importância dessa abordagem reside na busca por uma aprendizagem efetiva, que promova o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e favoreça a compreensão da língua como uma ferramenta essencial para a comunicação e a expressão de ideias.

Para compreendermos essa diferenciação que estamos fazendo até aqui, vejamos, então, as seguintes situações que ilustram dois formatos de aula:



#### AULA DE GRAMÁTICA

Cenário: Sala de aula de uma escola de ensino médio, aula de Gramática com foco em sujeito.

**Professor:** Bom dia, turma! Hoje vamos estudar as regras de concordância verbal. Prestem atenção, pois é muito importante para escreverem corretamente.

**Aluno 1:** Professor, o que é concordância verbal?

**Professor:** A concordância verbal é uma regra gramatical que exige que o verbo concorde em número e pessoa com o sujeito da frase. Ou seja, se o sujeito é singular, o verbo também deve estar no singular, e se o sujeito é plural, o verbo deve estar no plural.

**Aluno 2:** E como a gente sabe se o sujeito é singular ou plural?

**Professor:** O sujeito singular é aquele que representa uma pessoa, coisa ou ideia no singular, como "o aluno", "a professora" ou "o livro". Já o sujeito plural representa mais de uma pessoa, coisa ou ideia, como "os alunos", "as professoras" ou "os livros".

**Aluno 3:** E se o sujeito for "Eu e Pedro"? Digo, se nós dois estivermos sendo responsáveis por alguma coisa na frase?

**Professor:** Se o sujeito for composto, ou seja, tiver mais de um núcleo, o verbo deve ficar no plural. Por exemplo, na frase "Os alunos e as alunas estudam", temos o sujeito composto "Os alunos e as alunas", e o verbo "estudam" concorda com os dois núcleos.

**Aluno 4:** E se o sujeito for uma coisa?

**Professor:** Também, por exemplo "O sofá é novo". Quem é novo? O sofá! O sofá é sujeito.

**Aluno 5:** Professor, isso parece bem complicado.

**Professor:** Não se preocupem, com prática e atenção vocês vão aprender. Agora vamos fazer alguns exercícios para fixar o conteúdo.

*O professor escreve no quadro algumas frases para que os estudantes façam a concordância verbal. Em seguida, é feita a correção da atividade a partir do que os alunos identificaram..*

Nesse exemplo de aula tradicional, o professor apresenta as regras de concordância verbal de forma expositiva, sem muita interação com os alunos. Os estudantes têm um papel passivo na aula, apenas ouvindo as explicações do professor e fazendo perguntas quando necessário. A ênfase é na memorização das regras e na sua aplicação mecânica em exercícios. Em uma aula de português com foco na Gramática, na perspectiva do ensino tradicional, o professor assume o papel central de detentor do conhecimento e transmissor das regras gramaticais, como vimos no exemplo. Ele apresenta aos alunos as regras seguidas por exercícios de fixação e de aplicação. Ainda, é responsável por corrigir e avaliar os exercícios, enfatizando a importância de acertar as respostas e seguir as normas gramaticais de forma rígida.

Na abordagem tradicional apresentada, a noção de concordância verbal e de sujeito foi exposta de forma meramente expositiva pelo professor, sem permitir uma construção ativa por parte dos alunos a partir da unidade de sentido proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), que é o texto. Nesse cenário, o docente desempenhou o papel de transmissor do conhecimento, fornecendo regras gramaticais aos alunos, que tiveram uma participação mais passiva na aula, limitando-se a fazer perguntas para esclarecer dúvidas específicas. Nesse contexto, a interação entre professor e aluno se deu principalmente por meio de perguntas e respostas, em que o docente esclarecia dúvidas pontuais levantadas pelos estudantes. Não houve espaço para discussões mais amplas ou reflexões sobre o conceito, e os alunos não foram incentivados a analisar o aspecto gramatical acontecendo no texto.

Essa abordagem tradicional enfatiza a memorização de classificação e sua aplicação mecânica em exercícios. Dessa forma, nota-se que o foco está na transmissão do conteúdo pelo professor e na correção das respostas dos alunos nos exercícios, sem explorar outras possibilidades de aprendizagem, como atividades mais contextualizadas, discussões em grupo ou aplicação prática do conhecimento em situações reais. Essa abordagem pode limitar o engajamento dos estudantes e a compreensão mais profunda do conteúdo, já que não há incentivo à reflexão, nem espaço para a construção coletiva do conhecimento.

Vale ressaltar que não estamos, com esse exemplo, rebaixando a importância do estudo de aspectos mais tradicionais da Gramática, como regras e classificações, afinal, a perspectiva da análise linguística “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de Gramática quanto questões amplas a propósito do

texto” (GERALDI, 2012 [1984], p. 74). Trata-se de uma reflexão sobre o lugar desses aspectos durante a aula, o qual não coincide com o que dizem os estudos que versam sobre ensino de Gramática com foco no uso (NEVES, 2021; ANTUNES, 2003). Segundo eles, as regras gramaticais não estão em primeiro plano, não são aspectos analisados *a priori*, mas após a reflexão sobre essas unidades em contextos falados ou escritos.

Vejamos, agora, outra situação hipotética:



### AULA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Cenário: Sala de aula de uma escola de ensino médio, aula de gramática com foco em concordância verbal

*O professor exhibe a manchete de notícia no projetor ou distribui cópias para os alunos. A turma lê a manchete em voz alta, e o professor guia a análise linguística presente no texto.*

**"Desafios da Educação crescem exponencialmente: pressão por soluções aumenta!"**

**Professor:** Vamos analisar a concordância verbal na manchete. Observem o trecho destacado e reflitam: por que a palavra "aumenta", apesar de estar mais próxima à "soluções" encontra-se no singular?

**Aluno 2:** A manchete utiliza o verbo "aumenta" para concordar com pressão. Mas por que não é "soluções", já que está no plural?

**Professor:** Excelente observação, Maria! Essa é uma característica da concordância verbal em manchetes jornalísticas. Muitas vezes, os jornalistas utilizam o verbo no plural para dar ênfase e destacar a abrangência do tema abordado, mesmo quando o sujeito está no singular. Isso é uma escolha linguística que visa captar a atenção do leitor e transmitir a informação de forma impactante. No entanto, é possível entender que não são as "soluções" que aumentam, mas a "pressão", sendo o verbo flexionado de acordo com essa palavra.

**Aluno 3:** Além disso, a manchete usa palavras como "desafios" e "educação" em destaque, com letras maiúsculas.

**Professor:** Muito bem, Pedro! A utilização de letras maiúsculas para destacar palavras é outra estratégia comum em manchetes. Isso ajuda a chamar a atenção do leitor para os pontos principais da notícia e a transmitir a importância do assunto.

*Após a análise da manchete, o professor propõe uma atividade prática para os alunos:*

**Professor:** Agora, vamos praticar a análise linguística com foco na concordância verbal. Cada grupo receberá uma manchete de notícia com exemplos de concordância verbal. Vocês deverão identificar as escolhas linguísticas presentes no texto e discutir como a concordância correta ou incorreta pode influenciar o sentido da notícia. Em seguida, cada grupo apresentará suas análises para a turma.

*Os alunos se organizam em grupos e recebem as manchetes de notícias para análise. Eles discutem as escolhas linguísticas em seus respectivos textos e preparam suas apresentações.*

**Aluno 1** (grupo 1): Na nossa manchete, encontramos um exemplo de concordância verbal correta, com o verbo concordando adequadamente com o sujeito. Isso torna a notícia mais clara e compreensível.

**Aluno 2** (grupo 2): No nosso texto, identificamos uma concordância verbal incorreta, com o verbo não concordando corretamente com o sujeito. Isso pode causar duplo sentido e dificultar a compreensão da notícia.

**Aluno 3** (grupo 3): Nós encontramos um exemplo de concordância verbal que muda o sentido da notícia. O verbo no singular, ao invés do plural, dá destaque a uma ação específica e pode influenciar a percepção dos leitores.

**Professor:** Excelente trabalho, pessoal! Essa atividade nos permite compreender como a concordância verbal é um aspecto importante na construção do sentido dos textos jornalísticos. É fundamental perceber como as escolhas linguísticas podem afetar a clareza e a interpretação das informações transmitidas nas manchetes. É importante lembrar que o termo “correto”, dito por vocês, no contexto dessa manchete, deve ser trocado por “adequado”, tendo em vista a variedade escolhida. Em outras situações, como uma conversa entre dois amigos, não chamaríamos de “errado”, uma vez que a comunicação foi estabelecida e a escolha espontânea da variedade foi outra, a informal.

*A aula continua...*

---

Nessa aula, o professor utiliza a manchete de notícia como ponto de partida para a abordagem do conteúdo, com enfoque na concordância verbal e nas estratégias de destaque de palavras. Os alunos são incentivados a identificar e refletir sobre as escolhas linguísticas feitas pelos jornalistas e como essas escolhas contribuem para a construção de significados na notícia. Tal exemplo demonstra uma abordagem pedagógica mais alinhada com os princípios da Análise linguística, em contraste com a aula anterior. Tais princípios podem variar dependendo do contexto e do enfoque específico da abordagem pedagógica. Em termos gerais, a análise linguística envolve os seguintes princípios:

- **Abordagem descritivo-reflexiva:** foca na descrição, em vez de apresentar regras rígidas. Ela parte do pressuposto de que a linguagem é usada na comunicação e na construção de sentidos.
- **Variedade linguística:** reconhece que a língua é variável e que diferentes contextos sociais, culturais e comunicativos podem influenciar a maneira como as pessoas usam a linguagem. Portanto, não se concentra apenas em uma norma linguística, mas considera as diversas variedades linguísticas.
- **Contextualização:** valoriza o contexto em que a linguagem é usada. Isso inclui a análise do propósito da comunicação, do público-alvo e do gênero textual, por exemplo.

- **Ênfase na compreensão:** em vez de simplesmente identificar erros gramaticais, enfatiza a compreensão dos recursos linguísticos que os escritores e falantes utilizam para alcançar seus objetivos comunicativos.
- **Adequação linguística:** destaca a importância de usar a linguagem de forma adequada ao contexto. Isso envolve escolher a variedade linguística apropriada e adotar um registro compatível com a situação comunicativa.
- **Enfoque em habilidades comunicativas:** promove o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, com o objetivo de capacitar os alunos a se comunicarem eficazmente em diferentes contextos.
- **Análise de textos autênticos:** utiliza textos reais e autênticos, como notícias, propagandas, literatura, para ilustrar conceitos linguísticos. Isso ajuda os alunos a ver como a linguagem é usada na prática.

Nessa perspectiva, a aula prioriza a compreensão do uso da língua em situações reais de comunicação, utilizando um gênero textual, como a manchete de notícia. Com isso, supomos que o objetivo geral da aula foi desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre o uso adequado da concordância verbal, destacando sua relevância na comunicação escrita e na interpretação de textos jornalísticos. Isso porque, ao fazer uso da unidade de sentido texto (manchete de notícia), o professor promove uma atividade contextualizada, que permite aos alunos visualizarem como a concordância verbal, por exemplo, pode influenciar o sentido e a compreensão de informações importantes.

## 2. ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DECLARADA NA BNCC

Nesta seção, veremos de que forma a Análise Linguística/Semiótica é retratada pela BNCC, caracterizando-a como a política linguística oficial para a abordagem da Gramática na Educação Básica. Na BNCC, o eixo Análise Linguística/Semiótica é caracterizado da seguinte forma:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 82).

O termo "Semiótica" foi acrescentado ao que já se compreendia por Análise linguística, difundido pelos estudos de Geraldi (1984). Isso se deu porque, naquela época, ainda não havia um olhar aprofundado sobre os estudos das semioses atreladas à língua. A Semiótica estuda signos e seus processos de significação, incluindo não apenas a linguagem verbal, mas também outras formas de expressão como imagens, gestos, sons etc. Ao incorporar o termo "Semiótica" à Análise Linguística, o objetivo foi ampliar o escopo das análises para além da linguagem verbal oral e escrita, considerando também os elementos não verbais e multissemióticos presentes nos textos.

Nesse sentido, a Análise Linguística/Semiótica busca explorar de forma mais abrangente as materialidades dos textos, compreendendo os diversos recursos e estratégias responsáveis por seus efeitos de sentido, tanto no que se refere às formas de composição dos textos, determinados pelos gêneros e situações de produção, quanto aos estilos adotados nos textos, que exercem forte influência nesses efeitos.

A seguir, vejamos como isso se concretiza na manchete:

Análise  
linguística/semiótica



Fonte: Fonte: LDP1998.

Na manchete "[...] médico é preso em porão com pantera e onça", observa-se o uso da voz passiva. De acordo com a gramática normativa, a voz passiva é empregada quando o sujeito sofre a ação verbal, tornando-se paciente na oração. No entanto, a presença de um elemento multimodal, como uma foto acompanhando a manchete, introduz ambiguidade. A manchete pode sugerir erroneamente que o médico foi preso contra a sua vontade, junto com os animais. Contudo, essa interpretação entra em conflito com a foto, onde o médico parece estar posando com a onça de forma tranquila, indicando que ele não foi detido, mas sim que se escondeu com seus animais para se proteger.

Nesse sentido, a análise linguística/semiótica desempenha um papel importante ao examinar como a linguagem verbal e os elementos visuais interagem para transmitir significados. No exemplo da manchete mencionada, a semiótica nos ajuda a compreender como a presença de uma foto pode influenciar a interpretação do texto. A imagem pode corroborar ou contradizer a mensagem transmitida pelo texto verbal, adicionando camadas de significado e, por vezes, gerando ambiguidade. Assim, a análise linguística/semiótica trabalha em conjunto para auxiliar na construção do sentido dos textos, considerando a interação entre linguagem verbal e visual.

Essa abordagem amplia o olhar sobre a linguagem, promovendo uma visão mais contextualizada e significativa dos usos linguísticos, em consonância com as práticas sociais e culturais dos estudantes. Desse modo, o papel do professor como agente de política linguística é essencial para a formação de alunos. Exploramos esse tópico na próxima seção.

A presença da Análise Linguística/Semiótica na BNCC pode ser observada em diversos aspectos:

- **Práticas de leitura e escuta:** a análise linguística é essencial para a compreensão crítica de textos escritos, orais e multissemióticos. Os estudantes são incentivados a identificar e analisar aspectos como coesão, coerência, organização textual, efeitos de sentido, estilo, entre outros, a fim de compreenderem profundamente os textos que leem e escutam.  
(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
- **Práticas de produção de textos:** na produção de textos, os estudantes são orientados a fazer escolhas conscientes em relação ao léxico, à estrutura sintática, ao estilo e à variedade linguística de acordo com o contexto e a finalidade do texto. Eles aprendem a refletir sobre como produzir textos eficazes e adequados aos seus objetivos comunicativos.  
(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

- **Análise de gêneros textuais:** a BNCC enfatiza a importância de compreender os diferentes gêneros textuais e discursivos presentes na sociedade. A análise linguística é fundamental para reconhecer as características de cada gênero, incluindo sua estrutura, estilo e finalidade, o que permite aos estudantes participarem ativamente de práticas sociais de linguagem.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

- **Variação linguística:** a BNCC também destaca a relevância da análise da variação linguística, incentivando os estudantes a refletirem sobre as diferentes variedades da língua e os fatores socioculturais que influenciam as escolhas linguísticas. Isso contribui para uma compreensão mais ampla e inclusiva da linguagem.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

- **Reflexão crítica:** em todas as dimensões da BNCC, a análise linguística é usada como uma ferramenta para promover a reflexão crítica. Os estudantes são incentivados a questionar e analisar as escolhas linguísticas e discursivas presentes nos textos, bem como a considerar seu impacto na sociedade e na comunicação.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

Nesse sentido, a Análise Linguística/Semiótica na BNCC vai além da aula de gramática que a tradição escolar praticou (e ainda pratica) e que o imaginário social, apoiado nessa tradição, consolidou. Essa abordagem teórico-metodológica, como nos lembram Bezerra e Reinaldo (2013), se estende a todas as práticas de uso da língua, proporcionando aos estudantes as habilidades necessárias para compreender, produzir e interagir eficazmente em diferentes contextos linguísticos e comunicativos.

Diante da importância da Análise Linguística/Semiótica como política linguística declarada na BNCC e de sua conversão para uma compreensão mais profunda e contextualizada da linguagem nos textos, surge o questionamento sobre sua efetiva prática nas escolas. Embora a BNCC tenha definido diretrizes para sua incorporação no ensino, é preciso investigar se essa abordagem está sendo de fato integrada pelos professores em suas práticas pedagógicas. Essa questão nos convida a refletir sobre os desafios e possibilidades de efetivação dessa política linguística no contexto escolar e reforça a importância de uma formação docente contínua, bem como de incentivos institucionais que apoiem a prática dessa abordagem no cotidiano escolar. Acredita-se que, ao aprofundar essa discussão, será possível fortalecer a implementação da Análise Linguística/Semiótica nas escolas, proporcionando uma educação linguística mais enriquecedora e significativa para os alunos.

## 3. A apropriação da política linguística pelo professor

Segundo foi discutido na introdução, todos os componentes que moldam uma política linguística são importantes, contudo, o mais significativo deles são as práticas (SPOLSKY, 2009). Tal afirmação do autor ganha ainda mais força nesta discussão, uma vez que é a prática docente que vai de fato materializar uma política linguística na escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso vai ao encontro da necessidade de uma visão ampliada de política linguística, uma vez que as políticas oficiais nem sempre refletem a realidade das práticas linguísticas vigentes em diversas sociedades e, no caso da proposta da BNCC, no espaço social chamado escola. Considerando a política linguística presente na BNCC para a abordagem do ensino de Gramática, apesar de existir a diretriz oficial, isso pode não se confirmar na prática, tendo em vista as crenças e as práticas do agente professor.

Em relação às suas *práticas*, estas podem conduzir para a efetivação ou para a negação da orientação oficial. Por meio do planejamento e da aula propriamente dita, fica nítida a aceitação (ou não) da prática de análise linguística como diretriz sugerida pela BNCC. Já em relação às crenças, como já dissemos, o professor pode apoiar-se nelas para desenvolver suas práticas. Em maior ou menor grau de aproximação com direcionamentos teóricos usados para alicerçar a política linguística na Base, esse agente pode reforçar essas crenças ou refutá-las, tornando, assim, a política linguística efetivada ou contrariada.

É por essa razão que insistimos que as crenças do professor têm um impacto significativo na forma como ele aborda o ensino de gramática na escola. Se o professor acredita na importância da análise e reflexão sobre os aspectos linguísticos dos textos, por exemplo, ele provavelmente buscará incorporar o que orienta a BNCC, no eixo Análise Linguística/semiótica, em suas aulas, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva da linguagem.

Por outro lado, caso esse agente possua crenças que não estejam totalmente alinhadas com os avanços dos estudos linguísticos e práticas de ensino, ou que possam conter preconceitos em relação à linguagem, é possível que ele tenda a adotar abordagens mais prescritivas. Isso poderia eventualmente resultar na possibilidade de ignorar as diversidades linguísticas e desconsiderar as variedades linguísticas presentes na fala e na escrita dos alunos. Portanto, as escolhas docentes no ensino de Análise Linguística estão intrinsecamente relacionadas às suas crenças sobre a linguagem e à sua percepção sobre o papel da análise linguística no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação dos alunos.

O papel do professor como agente de política linguística é essencial, pois ele possui o poder de decisão sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, o que pode estar relacionado às suas crenças sobre o ensino de língua. Vale lembrar que tais decisões não são tomadas de maneira aleatória, sobretudo quando esse agente serve ao sistema/rede educacional brasileira, que, por sua vez, possui uma política oficial centralizada que direciona a prática docente. Obviamente, não estamos afirmando nenhuma ideia de obediência máxima sem questionamento, sem criticidade – longe disso! O que pretendemos é chamar a atenção para a existência de um direcionamento oficial. Nesse caso, o professor é aquele que se apropria da política linguística oficial, rejeitando-a, seguindo-a ou negociando-a.

### Apropriação da política linguística oficial pelos professores



Fonte: elaboração própria.



O aprofundamento desse esquema pode ser encontrado na dissertação de mestrado intitulada "Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística", de autoria de Rafaela Andrade, disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11626?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11626?locale=pt_BR). Nessa pesquisa, destaca-se a relevância do professor como agente de política linguística, observando, sobretudo, que os professores podem adotar diferentes posturas em relação à política linguística oficial: podem concordar plenamente, buscar negociação ou até mesmo rejeitar uma política linguística oficial.

A intersecção entre a promoção da política linguística no contexto do ensino de língua portuguesa e o papel do professor é de suma importância para a compreensão das dinâmicas educacionais. Shohamy (2006) destaca a relevância do docente como um ator fundamental na perpetuação das crenças linguísticas contidas nas políticas educacionais. A autora critica a falta de resistência, pelo menos de forma mais expressiva, por parte dos professores às políticas linguísticas, muitas vezes elaboradas de cima para baixo, e sem a participação ativa desses atores. Essa lacuna se traduz na ausência de reflexões críticas sobre as políticas linguísticas e suas implicações, bem como sobre o papel do professor enquanto agente ativo na apropriação de práticas pedagógicas congruentes com os objetivos delineados. sobre o papel do professor enquanto agente ativo na apropriação de práticas pedagógicas congruentes com os objetivos delineados.

Ao pensar nessa questão, é fundamental que você, estudante de Letras, realize uma investigação no campo educacional para compreender de que forma a política linguística oficial é percebida e apropriada pelos professores da Educação Básica. O objetivo desta atividade é verificar se a Análise Linguística é uma abordagem que orienta as práticas pedagógicas desses docentes. É importante ressaltar que as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas não devem ser consideradas como generalizações, dado que a pesquisa se concentra em um recorte específico, ou seja, em um único professor. No entanto, essas respostas proporcionarão uma visão preliminar sobre o assunto, permitindo uma compreensão inicial desse contexto.

## 4. Sistematizando a aprendizagem

Antes de iniciar a entrevista, é importante contextualizar o propósito da pesquisa e obter o consentimento do professor para participar. Para isso, leia o que dizem as diretrizes do Comitê de Ética ([Resolução 510/2016](#), do Conselho Nacional de Saúde).



### PARTE I: PERCEPÇÕES E CONCEITOS INICIAIS

#### Compreensão da Análise Linguística:

1. Como você define análise linguística em seu contexto de ensino?
2. Você considera que existe alguma diferença entre Análise Linguística e Gramática? Se sim, qual?
3. Qual a sua visão sobre a orientação da BNC para o trabalho com conteúdos gramaticais?
4. Como deveria ser o ensino de Gramática na escola?

#### Práticas na sala de aula:

1. Como você costuma abordar a gramática na sua sala de aula? Você poderia compartilhar exemplos de atividades ou exercícios que usa sala de aula?
2. Como você seleciona os materiais para trabalhar gramática em sala de aula?
3. Você leva em consideração a BNCC para o seu trabalho com a gramática em sala de aula? Justifique.
4. Há algum aspecto que você gostaria de melhorar ou modificar na sua prática, quando trabalha com Gramática?

### PARTE II: RESULTADOS E AVALIAÇÃO

#### Percepção dos alunos sobre as aulas de Gramática:

1. Como os alunos reagem às aulas de Gramática? Que falas estão presentes nesse contexto?
2. Como você avalia o impacto dessas atividades no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos?



- Agradecimento:

*“Agradecemos por compartilhar suas percepções e experiências.*

*Suas contribuições são valiosas para nossa pesquisa.”*

Lembre-se de que a condução da entrevista deve ser flexível e adaptada às respostas do professor. O objetivo é obter informações detalhadas e compreender a abordagem do docente em relação à análise linguística em sala de aula. Respeite a opinião do professor e agradeça por sua colaboração no final da entrevista.

Para analisar as respostas dos professores de forma eficaz, pode seguir um conjunto de critérios e procedimentos que o(a) ajudará a compreender e interpretar as informações coletadas de maneira mais sistemática e significativa. Aqui estão algumas sugestões:

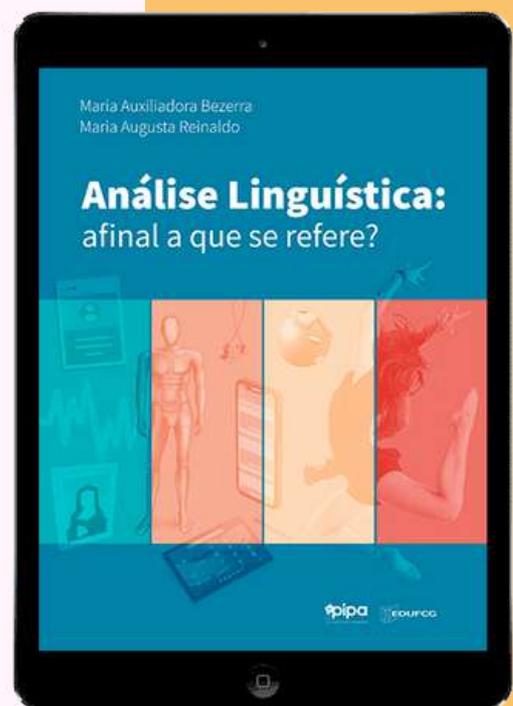
- **Agrupamento por tópicos:** organize as respostas dos professores em grupos com base nos tópicos ou temas abordados. Por exemplo, todas as respostas relacionadas à compreensão da Análise Linguística como parte do currículo podem ser agrupadas juntas.
- **Identificação de padrões:** procure por padrões nas respostas. Isso pode incluir tendências comuns nas percepções dos professores, como o papel da Análise Linguística na sala de aula ou as dificuldades encontradas na implementação dessa abordagem.
- **Comparação com a proposta oficial:** compare as respostas dos professores com a PL oficial, sem a intenção de atribuir juízos de valores ao trabalho dos professores. Isso permitirá identificar semelhanças e diferenças entre a percepção dos professores e o que está prescrito na política educacional.
- **Codificação de dados:** utilize um sistema de codificação para categorizar as respostas de acordo com os principais temas ou ideias. Isso facilitará a análise quantitativa, se aplicável.
- **Contextualização:** leve em consideração o contexto da escola e da comunidade. As respostas dos professores podem ser influenciadas por fatores específicos da escola ou da região.
- **Feedback e discussão:** após a análise individual, promova discussões em grupo com seus colegas para compartilhar observações e achados. Isso pode levar a uma compreensão mais abrangente das respostas coletadas.
- **Relatório de pesquisa:** finalmente, os alunos podem elaborar um relatório de pesquisa que inclua uma síntese das respostas, análise dos resultados, conclusões e recomendações com base nas descobertas.

# Saiba mais

## ANÁLISE LINGUÍSTICA: AFINAL A QUE SE REFERE?

“Esta é a 2ª edição, ampliada e atualizada, do livro *Análise Linguística: afinal a que se refere?* Nosso intuito, ao escrever este livro, foi o de tentar esclarecer, principalmente, a estudantes de Letras e a professores do Ensino Fundamental e Médio, o conceito de análise linguística e sua prática. Em outras palavras: o que é e o que se faz quando se pratica análise linguística? (...) Não basta saber o que é análise linguística, mas também como se pratica em sala de aula e como se orienta professores a se apropriarem de tal prática. Além disso, com a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em 2018, esse eixo de ensino se ampliou, voltando-se não apenas para unidades linguísticas, mas também para linguagens múltiplas (...) Agora, não se trata mais de estudos voltados para a língua portuguesa, mas, e principalmente, para outras modalidades de linguagem, tais como, a digital, a pictórica, a sonora, a teatral, etc. ”

– Maria Auxiliadora Bezerra & Maria Augusta Reinaldo



# Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Tradução: Eni Pucc.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- NEVES, Maria Helena Moura. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, 2016.
- SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. Tradução Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.
- SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SPOLSKY, Bernard. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:

uma resposta aos novos desafios  
do século XXI?

Leonardo Lucena Parisi

# Objetivo de aprendizagem



Analisar o que caracteriza uma educação bilíngue e discutir como sua aplicação no Brasil pode preparar os estudantes para as novas demandas da atualidade.

## 1. Introdução ao bilinguismo

O Brasil é um país monolíngue? Talvez muitos brasileiros digam que sim. Todavia, apesar de a língua portuguesa ser a única língua oficial nacional, mais de 200 outras línguas são faladas por todo o território brasileiro (MAHER, 2013). O mito do país monolíngue (CAVALCANTI, 1999) ainda é muito marcante entre nós e, conseqüentemente, línguas minoritárias, como as indígenas e as de fronteira, encontram inúmeras barreiras para se manterem relevantes em suas comunidades. Diferentes políticas linguísticas influenciam na preservação, exclusão ou promoção de diversas línguas. Ao nos aprofundarmos nos estudos sobre bilinguismo, estaremos cada vez mais preparados para lidar com essas questões e, quem sabe, influenciar políticas linguísticas relacionadas à educação bilíngue. Por ser a terminologia mais adotada na literatura, durante toda unidade didática usaremos 'bilinguismo' como termo guarda-chuva que abrange tanto a noção de multilinguismo quanto de **plurilinguismo**. O mesmo vale para educação bilíngue. Também devemos ressaltar que, quando falamos em bilinguismo, não estamos falando apenas de línguas estrangeiras. Além das línguas indígenas, mencionadas anteriormente, devemos incluir línguas de sinais, como a Libras.



Spolsky (2004), por exemplo, utiliza o termo 'multilinguismo' para se referir a uma sociedade na qual um número de línguas é usado, enquanto o termo **plurilinguismo** refere-se às habilidades em variadas línguas que um indivíduo dessa comunidade possui.

E por que estudar bilinguismo em um livro sobre Política Linguística? De acordo com May e Dam (2014), a educação bilíngue (doravante EB) está significativamente ligada a questões políticas em diferentes aspectos. Os autores apontam que decisões sobre EB costumam ser tomadas baseadas em ideologias políticas ao invés de teorias linguísticas, questões pedagógicas ou pesquisas científicas. A própria história dos estudos em Política Linguística (doravante PL) está entrelaçada com questões que envolvem o bilinguismo. Calvet (2007) aponta que os primeiros estudos de PL se notabilizaram pela associação de planejamento linguístico à resolução de problemas linguísticos em países onde predominava o plurilinguismo. Muitos desses estudos foram motivados pelo processo de descolonização que ocorria em nações da África e Ásia. Havia uma pretensão por parte do governo desses países de seguir o modelo europeu de estados monolíngues e monoculturais, desconsiderando ou desprezando seus contextos sócio-históricos e motivados por interesses políticos e econômicos. De acordo com Ricento (2000), para muitos sociolinguistas ocidentais, a diversidade linguística era vista como algo prejudicial ao desenvolvimento de uma nação. Essa postura não era exclusiva de países em situações pós-coloniais: a província de Quebec, no Canadá, por exemplo, também adotou procedimentos para promoção do monolingüismo.

No início do século passado, os primeiros estudos sobre bilinguismo contribuíram para reforçar a crença negativa a respeito desse fenômeno, pois indicavam que sujeitos bilíngues tinham uma desvantagem cognitiva e educacional em comparação a sujeitos monolíngues. Contudo, verificou-se que erros metodológicos levaram a essa concepção equivocada (MAY; DAM, 2014). Desde a pesquisa de Pearl e Lambert com estudantes bilíngues em 1962, no Canadá, a qual marcou uma reviravolta nas pesquisas sobre bilinguismo, inúmeros estudos reforçam os benefícios de uma educação bilíngue. Algumas das vantagens de se tornar um falante bilíngue podem parecer óbvias até para um leigo dos estudos do bilinguismo. Listamos abaixo alguns dos benefícios da EB baseados em evidências empíricas encontradas na literatura:



**1. Vantagens cognitivas:** maior consciência metalingüística (BIALYSTOK, 2009); aumento no pensamento criativo e flexível (BAKER, 1988); maior facilidade para aprender línguas **adicionais** (MEISEL, 2019).



O termo '**adicionais**' refere-se às línguas acrescentadas ao repertório linguístico do aprendiz. Conforme argumentam Leffa e Irala (2014, p. 32), "o uso do termo "adicional" traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)".



2. **Vantagens sociais:** tendência a uma maior tolerância e respeito às diversidades linguísticas e culturais (GARCÍA, 2009); maior sensibilidade comunicativa, tornando os bilíngues mais atentos às necessidades dos ouvintes (GENESEE; TUCKER; LAMBERT, 1975 apud GARCÍA, 2009); mais flexibilidade em interações globais (GARCÍA, 2009).



3. **Vantagens econômicas:** línguas são capitais simbólicos e culturais com diferentes "valores de mercado" (BOURDIEU, 1991); proficiência em línguas de prestígio aumenta as possibilidades de emprego e de maiores ganhos financeiros (HELLER, 1994 apud MEJÍA, 2002; GRIN, 2003 apud GARCÍA, 2009).

Faz-se necessário lembrar que essas vantagens variam em grau, maximizando ou minimizando seus impactos, dependendo de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. Entre os fatores linguísticos, o nível de proficiência na língua adicional deve ser levado em conta. Cummins (1976 apud GARCÍA, 2009) aponta que, para colher os frutos das vantagens cognitivas do bilinguismo, é preciso saber usar as duas línguas de maneira complexa. Com relação aos fatores extralinguísticos, o *status* socioeconômico do aprendiz, por exemplo, influencia no quão benéfica a educação bilíngue será. Famílias mais pobres costumam ter menos acesso às línguas adicionais e frequentam escolas que sofrem com falta de equipamentos apropriados e com salas de aulas numerosas.

O interesse por uma educação bilíngue, principalmente quando estamos falando de línguas de prestígio, como o inglês, vem ganhando força no Brasil. Muitas famílias passaram a buscar escolas bilíngues pois acreditam que isso trará mais oportunidades profissionais para seus filhos e filhas. Talvez muitos de vocês, estudantes de Letras, tenham percebido o aumento significativo de escolas com oferta de ensino bilíngue português-inglês em suas cidades ou nas capitais de seus estados. Inúmeras famílias têm buscado a EB na expectativa de que seus filhos e filhas alcancem níveis mais altos de proficiência na língua inglesa. Ainda que muitos argumentem que há uma supervalorização da língua inglesa no Brasil, é inegável que o domínio dessa língua permite um maior acesso à informação e à possibilidade de intercâmbio cultural, entre alguns dos seus benefícios (MEGALE, 2018).

Apesar dessa expansão da EB acontecer predominantemente no ensino privado, o que resultou na popularização do termo ‘educação bilíngue de elite’ (EBE), muitas escolas públicas já adotaram essa modalidade. No município de João Pessoa (PB), por exemplo, temos a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires, inaugurada em 2018, que oferta aulas ministradas em português e inglês. Isso demonstra que o interesse na língua inglesa não é exclusivo da elite, mas é uma ideologia marcada em nossa sociedade e que perpassa todas as classes sociais.

Diante desse novo cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue**. Esse documento vem suprir uma ausência de regulamentação para o funcionamento de escolas bilíngues que, conforme apontam Megale e Liberali (2016), dificultava o entendimento de como o bilinguismo é praticado nas escolas brasileiras. No parecer que embasa essas novas diretrizes, o CNE indica que muitas instituições se autodenominam escolas bilíngues pelo simples aumento da disciplina de língua estrangeira na carga horária, ao invés de proporcionar aos alunos “programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente.” (BRASIL, 2020, p. 19). Mais adiante, retomaremos esse documento para discutirmos detalhadamente como esse exemplo de PL poderá impactar consideravelmente a EB no Brasil.

A seguir, nos aprofundaremos nos conceitos de bilinguismo e educação bilíngue. Iremos também explorar os diversos tipos de EB usados no Brasil e no mundo.



O **documento** foi aprovado em 2020, mas ainda aguarda homologação.

## 2. Em busca de definições para bilinguismo e educação bilíngue

Vamos agora examinar questões teóricas que envolvem o bilinguismo e a EB. Começando pelo conceito de bilinguismo, encontramos na literatura diversos autores que atribuem diferentes definições para esse termo. Bloomfield (1935), por exemplo, foi um dos primeiros a definir bilinguismo. De acordo com o autor, bilinguismo acontece quando aprendemos uma segunda língua sem perder a língua materna, resultando em um controle nativo de duas línguas, ou seja, um nível de proficiência tão alto na língua adicional que se assemelha ao domínio dos falantes nativos de uma determinada língua (BLOOMFIELD, 1935). Para muitos, essa definição pode parecer bastante restrita, e a expectativa de um controle nativo, um tanto problemática. Em oposição a Bloomfield, Macnamara (1967) argumenta que, para ser chamado de bilíngue, basta o indivíduo possuir uma competência mínima em, pelo menos, uma das quatro habilidades (produção escrita, produção oral, compreensão escrita, compreensão oral). Fica claro que essas duas definições estão em extremos opostos quando consideramos a competência linguística de uma pessoa. Enquanto há um grau de exigência altíssimo para ser considerado bilíngue na concepção de Bloomfield (1935), não seria necessário muito para se denominar bilíngue de acordo com Macnamara (1967). Apesar das diferenças entre suas definições, ambas se assemelham por limitarem o conceito de bilinguismo a partir de uma visão unidimensional, levando em conta apenas aspectos linguísticos.

Autores como Hamers e Blanc (2000) passaram a adotar uma definição multidimensional para o fenômeno que é o bilinguismo. Além de questões linguísticas, aspectos psicológicos, sociológicos, políticos e culturais estão intrinsicamente ligados ao indivíduo bilíngue e precisam ser investigados com a devida importância. Hamers e Blanc (2000) defendem que há seis dimensões que compõe o bilinguismo: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença de falantes da L2 no ambiente, *status* das línguas, e identidade cultural. Perspectivas multidimensionais abarcam de forma mais abrangente toda a complexidade que está envolvida ao tentarmos definir bilinguismo. Na Figura 1, vemos a pluralidade de tipos de bilinguismos descritos pelos autores.

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções (“familia” e “family” remetem ao mesmo conceito “familia/family”)
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções (“familia” e “family” remetem a conceitos distintos “familia” e “family”)
Idade da aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (apud MEGALE, 2005).

Em se tratando de bilinguismo no cenário brasileiro, muitas vezes pensamos em escolas de língua estrangeira. Logo, torna-se imperativo destacarmos mais um tipo de indivíduo bilíngue: o eletivo (BAKER, 2001). O bilíngue eletivo é aquele que não foi forçado a estudar uma segunda língua, independentemente da circunstância, mas escolheu adicionar uma língua estrangeira ao seu repertório linguístico. Esse tipo de bilinguismo é bastante recorrente aqui no Brasil e está frequentemente associado a línguas majoritárias, como o inglês. Baker (2001) chama atenção para questões de *status* e poder que estão envolvidas quando falamos de bilinguismo eletivo. Talvez muitos de vocês já tenham optado por estudar alguma língua estrangeira em busca de mais oportunidades de crescimento profissional, sendo influenciados pela crença de que uma determinada língua possui mais relevância no país ou no mundo do que outras.

Vimos até aqui que muitos autores já apresentaram variadas definições para bilinguismo, tornando um desafio delimitar especificamente quando alguém pode ser considerado bilíngue. O termo “educação bilíngue”, por outro lado, aparenta ser menos problemático. Ainda que haja uma grande variedade de tipos, modelos e programas de EB, os quais veremos mais adiante, a maioria dos autores aparenta concordar que, resumidamente, a educação bilíngue se dá quando duas ou mais línguas são usadas como meio de instrução.

Vale lembrar que, quando estamos falando de EB, não estamos falando apenas de questões didáticas e linguísticas limitadas aos muros da escola. Como argumenta Mello (2010, p. 119), trata-se de um processo que

[...] envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino.

Devemos ter cuidado, conforme destaca Mejía (2002), para não confundir EB com intensificação de língua. Esta refere-se ao aumento na carga horária da disciplina da língua adicional. Nesse tipo de educação, a língua adicional é ensinada como matéria com o propósito de desenvolver a competência linguística, não sendo utilizada como meio para aprender outros conteúdos. Para a educação ser considerada de fato bilíngue, é necessário que, em algum momento, pelo menos duas línguas sejam usadas durante as instruções de algum conteúdo, como no ensino de disciplinas como História, Matemática, Biologia etc. Nessas circunstâncias, a língua adicional é meio e não somente fim.

Hamers e Blanc (2000, p. 321, tradução nossa) definem EB como **“qualquer sistema de educação escolar na qual, em um dado momento e por um período de tempo variável, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas”**. Apesar da semelhança entre as definições de EB, dependendo do contexto educacional, a maneira como esse ensino será desenvolvido poderá variar consideravelmente, resultando em diversos tipos de EB. Essas diferenças são naturais, uma vez que indivíduos e comunidades possuem contextos específicos, cada um com objetivos, necessidades e recursos próprios.

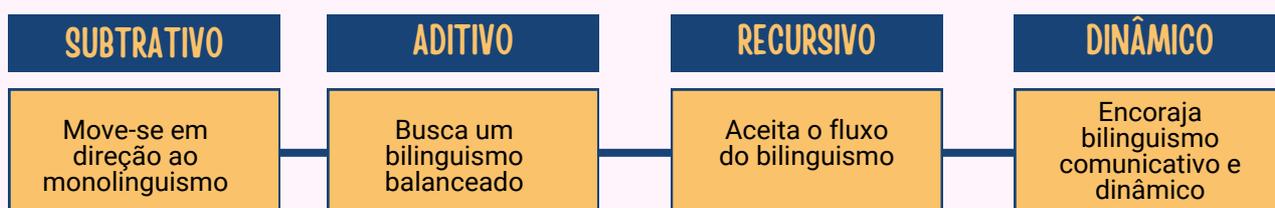


Do original: “any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages”.

Entre a imensa pluralidade de programas de EB espalhados pelo mundo, García (2009) os divide em quatro modelos: subtrativo, aditivo, recursivo e dinâmico. No modelo **SUBTRATIVO**, o objetivo é o monolingüismo. Espera-se que o estudante aumente gradativamente sua competência da L2 até que abandone a L1. Nesses casos, a L2 costuma ser a língua de maior poder na sociedade, e o bilingüismo é

visto como um problema que precisa ser superado. Nos EUA, por exemplo, encontramos escolas que contratam professores bilíngues para usarem o espanhol com seus alunos latinos como uma ferramenta para acelerar a transição para o inglês. O modelo **ADITIVO**, por outro lado, entende o bilinguismo como um benefício, e os alunos são encorajados a adicionar uma segunda língua ao seu repertório linguístico. Esse modelo, comumente encontrado em uma educação de elite, procura manter tanto a L1 quanto a L2. Todavia, no bilinguismo aditivo, o estudante ainda usa as línguas como se houvesse dois monolíngues dentro de um mesmo indivíduo. A autora chama essa característica de duplo monolinguismo. O modelo aditivo é facilmente encontrado no Brasil, onde falantes do português, ainda monolíngues, buscam cursos de língua estrangeira para acrescentarem um novo idioma ao seu repertório.

García (2009) argumenta que tanto o modelo recursivo quanto o dinâmico surgem a partir das demandas do século XXI. Em um modelo **RECURSIVO**, as escolas reconhecem toda a complexidade de fatores sócio-históricos que envolve uma EB. Esse tipo de abordagem procura preservar línguas minoritárias e suas culturas através de uma revitalização linguística. Como exemplo de uma EB no modelo recursivo, García cita a língua Te Kohanga Reo, uma língua maori falada em comunidades indígenas na Nova Zelândia, que tem sido revitalizada através de esforços educacionais desde a década de 1970. Por fim, o modelo **DINÂMICO** entende o bilinguismo como um recurso e, por isso, busca estimular a coexistência da L1 e L2. O bilinguismo dinâmico conta com professores e escolas criando um ambiente propício para experiências culturais híbridas, nas quais estudantes de diferentes culturas compartilham suas perspectivas e vivências com os demais colegas. Escolas europeias voltadas para filhos e filhas de funcionários públicos adotam o modelo dinâmico. O número de diferentes nacionalidades nessas escolas pode chegar até quarenta e dois (GARCÍA, 2009) e, conseqüentemente, há uma variedade linguística elevada. Nessas escolas, as identidades culturais e linguísticas de cada criança são preservadas enquanto aprendem a se comunicar em, no mínimo, três línguas. A Figura 2 resume os quatro modelos definidos por García:



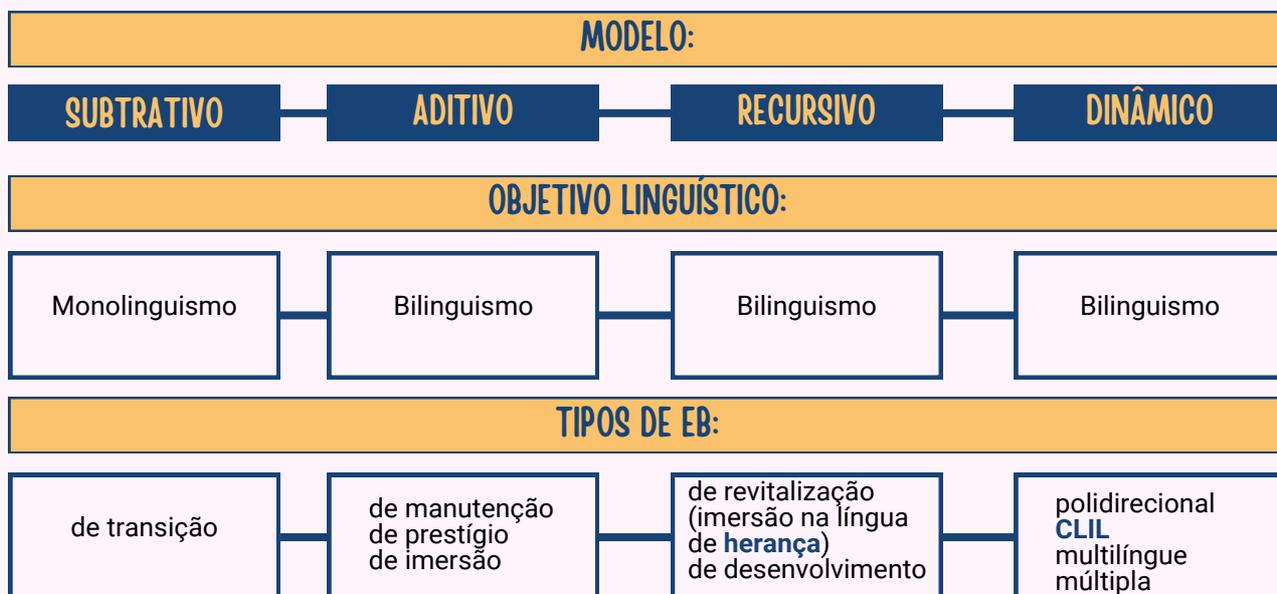
Modelos de EB de García (2009, p. 93).

Apesar de esses modelos ajudarem na compreensão e organização dos tipos de EB praticados, García (2009) nos lembra que se tratam de construções artificiais que não retratam a realidade diária das escolas. Logo, *policy-makers* precisam ficar atentos para não simplesmente importarem modelos prontos de outros contextos sem antes levar em consideração as especificidades locais. Mesmo modelos e programas de EB bem-sucedidos correm o risco de não funcionarem em outros contextos. Torna-se imperativo que as características locais sejam analisadas para melhor selecionar e/ou adaptar os tipos de EB mais apropriados para cada realidade. Além disso, ao pesquisarmos as diversas variáveis que influenciam o processo de ensino/aprendizagem de contextos bilíngues diferentes e ouvirmos as vozes de seus participantes (professores, gestores, estudantes, famílias), novas maneiras de promover a EB, com características específicas, podem surgir e contribuir para a ampliação desse campo.

A próxima figura mostra, segundo García, os tipos de EB de acordo com os modelos apresentados anteriormente. A seguir, iremos descrever cada um desses tipos.



Aqueles **responsáveis pela elaboração de políticas**. O termo também é usado para designar professores responsáveis por interpretar e se apropriar de políticas educacionais para serem implementadas em sala de aula (JOHNSON, 2013).



Tipos de EB adaptado de García (2009, p. 186).



O termo costuma ser usado para se referir à língua falada em comunidades étnicas, podendo ser a língua usada pelos pais, avós ou ancestrais distantes (GARCÍA, 2009).



*Content and Language Integrated Learning* ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua.

Na EB de transição, a língua da criança é usada apenas até que ela se torne fluente na língua adicional. Nesse tipo de escola, os professores costumam pertencer à mesma comunidade etnolinguística dos estudantes, para facilitar e agilizar esse processo de transição. A EB de transição baseia-se em uma filosofia de que a língua e a cultura da língua adicional são superiores, e o objetivo linguístico é tornar o aprendiz um monolíngue na L2.

Entre os tipos de EB que seguem o modelo aditivo e que promovem o bilinguismo, temos os de: a) manutenção; b) prestígio; e c) imersão. A EB de manutenção é majoritariamente voltada para línguas minoritárias. Nesses programas, tanto a língua minoritária quanto a língua dominante são utilizadas. Um aspecto importante desse tipo de educação é que há uma tendência à preservação da identidade bicultural da criança. Na EB de prestígio, também comumente chamada de educação bilíngue de elite, a ênfase está em adicionar uma língua de prestígio. Tanto a L1 quanto a L2 são usadas na instrução, mas geralmente são divididas por dois professores. Já na EB de imersão, as crianças são ensinadas quase que exclusivamente na língua adicional. Há uma crença aqui de que o uso autêntico da língua é mais benéfico do que o ensino explícito da L2.

A EB de revitalização foi impulsionada pelos resultados positivos dos programas de imersão do Canadá e, por isso, também é chamada de imersão na língua de herança. Escolas que se enquadram nesse tipo de educação buscam reverter a perda ou distanciamento da L1 em grupos minoritários. Outro exemplo de modelo recursivo, a EB de desenvolvimento, também voltada para grupos linguísticos não dominantes, se assemelha à EB de manutenção, porém busca um reconhecimento da igualdade da L1 e L2 e de suas respectivas culturas.

García (2009) argumenta que o modelo dinâmico é o mais propício para atender as demandas de uma educação no século XXI. Entre os tipos de EB do modelo dinâmico, temos o polidirecional, também chamado de duas vias ou mão dupla. Muito usado em escolas europeias para funcionários públicos, na EB polidirecional o objetivo não é apenas aprender uma única língua adicional, mas permitir o compartilhamento de diferentes línguas e experiências entre os estudantes. Entre as abordagens mais usadas na EB, o CLIL consiste no uso da língua adicional como meio de instrução para lecionar diferentes disciplinas. Como o próprio nome sugere, a criança aprenderá a L2 enquanto aprende sobre conteúdo de matérias como matemática ou ciências. Para esse tipo de EB, espera-se que o professor tenha um alto nível de proficiência. Por fim, a educação multilíngue múltipla, típica de sociedades linguisticamente complexas como a Índia, envolve o uso de, pelo menos, três línguas em sala de aula.

Assim como García, acreditamos que, para atender as demandas educacionais do século XXI e toda a multiplicidade linguística e cultural do nosso tempo, uma educação monolíngue já não se mostra mais tão eficaz. Megale e Rocha (2023) criticam ideologias monolíngues por adotarem noções reducionistas de língua e cultura, além de supervalorizarem certas línguas enquanto marginalizam outras. Defendemos que a EB se mostra mais apropriada para preparar os jovens para os novos desafios de uma sociedade complexa.

Como nova proposta de abordagem linguística, educativa e pedagógica, García (2009) apresenta o conceito de *translanguaging* (ou translinguagem). Sobre o *translanguaging*, não se trata apenas de adicionar uma língua ao repertório do aluno monolíngue. Também não estamos falando da mera prática de *code-switching*, ou seja, a alternância entre duas línguas durante a fala, que, apesar de ser utilizada enquanto estamos *translanguaging*, não se limita simplesmente a essa troca de códigos. A autora define *translanguaging* como **“as múltiplas práticas discursivas nas quais bilíngues se engajam para criar sentido de seus mundos bilíngues”** (GARCÍA, 2009, p. 78, tradução nossa, grifo da autora). García (2009) defende que essa prática já é algo bastante natural para aquelas pessoas que vivem em comunidades e/ou famílias bilíngues. Ela cita, por exemplo, famílias bilíngues com membros que possuem diferentes graus de proficiência, nas quais *translanguaging* torna-se a única prática discursiva capaz de incluir a todos. Baker (2001) também defende a prática do *translanguaging* como uma maneira de normalizar o bilinguismo.

Avanços tecnológicos nos permitiram cruzar fronteiras virtuais e, conseqüentemente, estudantes monolíngues, que vivem em comunidades também monolíngues, são capazes de interagir e trocar experiências em ambientes plurilinguísticos com pessoas de diversos países e variadas culturas. É como preparação para contextos como este, por exemplo, que García (2009) defende que o *translanguaging* seja usado na EB. De acordo com a autora, os sujeitos bilíngues não possuem duas línguas organizadamente separadas dentro deles, sendo assim, a separação das línguas no ensino estaria ofertando aos estudantes um processo de aprendizagem artificial. O repertório de um bilíngue é algo complexo e integrado, logo, faz-se necessário promover uma educação que explore essa característica do bilinguismo, promovendo práticas discursivas onde as diferentes línguas possam se misturar.



Esse tipo de abordagem para uma EB estaria centrado **“não nas línguas como tem ocorrido frequentemente, mas nas práticas dos bilíngues que são prontamente observáveis”**, afirma García (2009, p. 76, tradução nossa). Mais adiante, García (2009) conta que, em salas de aula que permitem o uso do *translanguaging*, **“estudantes se apropriam do uso da língua, e apesar de professores terem cuidadosamente planejado quando e como as línguas seriam usadas, as próprias crianças usam todo seu repertório linguístico flexivamente”** (p. 416, tradução nossa, grifo da autora). Nesse mesmo viés, Megale e Rocha (2023, p. 21) sugerem que práticas de *translanguaging* em sala de aula possibilitam a “promoção de acesso crítico e criativo dos alunos a um potente e diverso acervo de recursos, de experiências e práticas de linguagem e letramentos, sob enfoques plurais”.

Voltando a pensar no cenário brasileiro, podemos refletir sobre a eficácia na adoção de uma abordagem de *translanguaging* na EB. O Conselho Nacional de Educação, em seu relatório sobre a Educação Plurilíngue no Brasil, sugere a pedagogia *translanguaging*, descrevendo-a como “uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz” (BRASIL, 2020, p. 8). Ainda assim, podemos nos questionar se o *translanguaging* seria mesmo uma ferramenta útil para promoção do bilinguismo no Brasil, ou se sua utilização não condiz com a realidade de diversos dos nossos contextos educacionais. Entre os modelos e tipos de EB que vimos até aqui, já seria possível determinar quais são mais adequados para as escolas dos seus municípios? Mais adiante, iremos retomar essas reflexões enquanto colocamos em prática o que estamos estudando.



Do original: “not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable”.



Do original: “students appropriate the use of language, and although teachers may carefully plan when and how languages are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly”.

## 3. Uma nova política linguística para guiar a educação bilíngue no Brasil

Conforme mencionamos na introdução deste capítulo, em 2020 o CNE elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). A recente aprovação desse documento exemplifica uma política linguística *top-down* em nível macro (SHOHAMY, 2006), ou seja, imposta por entidades no poder e abrangendo todo o território nacional. No relatório do CNE, que serve de embasamento para as diretrizes propriamente ditas, a educação plurilíngue abrange o ensino de línguas indígenas, Língua Brasileira de Sinais, línguas em regiões de fronteiras e línguas estrangeiras.

Em seu texto, o CNE destaca entre os objetivos das diretrizes:

a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilíngue – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. E que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional. (BRASIL, 2020, p. 8)

Além desses objetivos, o relatório reconhece os benefícios cognitivos, econômicos e sociais para os aprendizes em uma EB. O CNE também percebeu a crescente demanda por normatização de escolas bilíngues, principalmente para o ensino de língua inglesa. Apesar de esse crescimento ocorrer majoritariamente na rede privada, o relatório aponta que o “interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais” e reitera que seja preciso “garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas” (BRASIL, 2020, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue tentarão suprir uma ausência de regulamentação para o funcionamento desse tipo de ensino. Acreditamos que isso fará com que escolas não se limitem apenas a intensificar a carga horária da língua adicional, mas ofereçam todos os aspectos que envolvem uma educação de fato bilíngue. Elencamos, no quadro a seguir, alguns dos principais pontos das diretrizes que deverão ser adotados pelas escolas que queiram continuar usando o título de escola bilíngue.

Como são definidos os tipos de escolas?

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Qual a distribuição da carga horária referente às línguas?

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:

I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e

III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.

Qual deve ser a formação dos professores?

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;

b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;

b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e

c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

O que se espera das metodologias a serem adotadas?

Art. 15 As metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB.

§ 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução.

§ 2º Os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Quais as metas para a avaliação de proficiência dos estudantes?

Art. 19 Na avaliação da proficiência dos estudantes devem ser observados os seguintes critérios:

I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR);

II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e

III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR).

Sobre a maneira como as diretrizes elaboradas pelo CNE caracterizaram o que pode ser chamado de Escola Bilíngue, o documento mostra-se alinhado com os teóricos que foram apresentados aqui e destaca a utilização de, ao menos, duas línguas de instrução. O texto também especifica que o simples aumento na carga horária das disciplinas de língua adicional não caracteriza uma educação bilíngue, sendo denominadas Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional. Essa diferenciação exigirá que muitas escolas revejam a maneira que estão adotando a L2 em sala de aula, caso queiram manter o título de escolas ou programas bilíngues.

As diretrizes abordam a questão da distribuição da carga horária entre as línguas de instrução. O uso da L2 no Ensino Infantil e Fundamental fica restrito ao mínimo de 30% e máximo de 50%. Isso implica dizer que escolas onde a língua adicional é usada quase que exclusivamente não poderão ser consideradas bilíngues, uma vez que a L1 não estaria sendo utilizada suficientemente.

Outro ponto importante abordado no documento refere-se à formação dos professores. Entre os requisitos para lecionar em escolas bilíngues, destacamos a exigência do nível mínimo B2 de proficiência na língua adicional de acordo com o *Common European Framework for Languages* (CEFR) e a formação complementar em Educação Bilíngue. O CNE reconhece a necessidade que os professores têm de uma preparação específica para modalidade de EB. Os docentes precisam estar cientes das teorias e práticas características desse tipo de ensino para que facilitem o processo de aprendizagem. Quanto ao nível de proficiência estabelecido, muitos professores poderão encontrar dificuldades para atingi-lo. Em pesquisa realizada pela *British Council* (2019) na rede pública brasileira, por exemplo, verificou-se que mais de 50% dos professores de inglês se queixam da falta de oportunidade de praticar a língua estrangeira, mais de 20% sente dificuldade em usar o inglês, e apenas 13% dos professores com ensino superior possuem formação específica na língua inglesa. Para cumprir com todos os critérios estabelecidos para formação dos professores, suspeitamos que haverá uma possível carência de profissionais aptos para suprir a demanda das inúmeras escolas bilíngues que surgem no Brasil.

Com relação às metodologias, além de respeitar os princípios e normas previstos em outros documentos como a LDB e a BNCC, espera-se que sejam adotadas abordagens metodológicas compatíveis com as especificidades da EB. Ademais, as diretrizes reiteram, nesse artigo, a necessidade de usar a segunda língua na instrução de outros conteúdos.

Sobre a avaliação da proficiência dos aprendizes, especificamente, as diretrizes estabelecem metas a serem alcançadas. Com base no documento, espera-se que pelo menos 80% dos estudantes atinjam no mínimo o nível B2 na CEFR, classificado como usuário independente capaz de usar a língua adicional com espontaneidade sobre diversos temas, até concluir o Ensino Médio. Acreditamos que essa meta será desafiadora, uma vez que o nível B2 é o mesmo nível mínimo de proficiência para os próprios professores lecionarem nessas escolas.

Visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue trata-se de uma PL em nível macro, as quais costumam ser criadas **“por aqueles que estão fora do contexto no qual a política linguística é interpretada e apropriada”** (JOHNSON, 2013, p. 191, tradução nossa), torna-se cada vez mais importante pesquisar os contextos onde essas políticas estão causando algum tipo de impacto. Para entendermos como se dá a **“política linguística real”** (SHOHAMY, 2006, p. 46, tradução nossa), precisamos responder questões como: de que maneira as escolas estão se adaptando aos critérios das novas diretrizes? Como os professores estão interpretando e se apropriando desse documento? Quais os desafios impostos para cada realidade? E como a aprendizagem dos estudantes está sendo afetada?

De acordo com Giroux (1997), historicamente, o professor costumou ser excluído de decisões políticas educacionais no nível macro. Apesar disso, Rajagopalan (2014, p. 74) argumenta que “no mesmo tempo em que cabe a ele [o professor] contribuir para o sucesso da política adotada em nível macro, o professor não pode se furtar do dever de procurar influenciá-la”. É preciso que

o professor observe o contexto local para que possa avaliar como apropriar-se das PL. Menken e García (2010) também chamam atenção para importância da agentividade que os professores precisam assumir em questões político-linguísticas. Uma vez que PL são escolhas conscientes (CALVET, 2007), passa a ser imperativo que os professores tenham plena consciência da influência dessas políticas em suas práticas. Logo, faz-se necessário que os cursos de Letras formem professores preparados para lidarem com questões de política linguística, não apenas no que se refere ao ensino bilíngue, mas a todas as áreas que envolvem a educação e a prática docente.



Do original: “outside of the context in which the language policy is interpreted and appropriated”.



Do original: “real language policy”.

Apesar da relevância da educação bilíngue e de questões político-linguísticas para o atual momento do país e do mundo, ainda existem lacunas a serem exploradas. Na próxima parte desta unidade didática, vamos refletir e discutir sobre esses temas tão importantes para a nossa profissão e para a educação do século XXI, a fim de preencher cada vez mais essas lacunas.

## 4 Sistematizando a aprendizagem

### Atividade 1:

Para começarmos, uma pergunta “simples”: você é bilíngue? Levando em consideração as dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000), explique em qual delas você se encaixa. Suas experiências pessoais bilíngues trouxeram algum tipo de benefício? Se sim, descreva-os. Caso não se considere bilíngue, explique em qual conceito de bilinguismo você se baseou para chegar a essa conclusão.

### Atividade 2:

“Anualmente, diversas escolas bilíngues são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues adotam currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira que enxerga a educação bilíngue como uma vantagem para seus filhos”. Nesse trecho de Megale e Liberali (2016, p. 12), as autoras chamam atenção para o constante aumento na oferta da EB no Brasil. Você conhece alguma escola bilíngue? De que modelo e tipo de EB você considera que essa escola faça parte? Se não conhecer, baseando-se na leitura deste capítulo, descreva qual modelo e tipo de EB você considera mais vantajoso para a realidade da sua cidade.

### Atividade 3:

No seguinte trecho, García (2009, p. 153) afirma que “*Translanguaging* tornou-se essencial para participação em interações globais e locais. Por exemplo, é importante ser capaz de ler em um idioma e falar em outro, ou vice-versa. Também é importante poder alternar entre códigos, traduzir, poder misturar e escolher normas adequadas.” Como você descreveria a prática de *translanguaging*? Cite exemplos de como ela se manifesta no cotidiano de pessoas bilíngues. Você acredita que *translanguaging* é uma estratégia pedagógica útil para qualquer contexto de educação bilíngue? Justifique.

## Atividade 4:

Em um capítulo sobre cultura linguística, Schiffman (2006) apresenta o caso da França que, no século XVIII, tentou implementar uma política linguística que obrigava o ensino de francês em todas as comunidades que não falavam o idioma. Todavia, não havia professores bilíngues em francês e na língua local suficientes para suprir essa demanda e, conseqüentemente, isso impediu que o decreto fosse implementado com sucesso. Pensando no contexto brasileiro, quais conseqüências você acredita que uma política linguística como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue trará? Quão provável você acredita que algo semelhante ao caso da França possa acontecer em nosso país ou no nosso estado e o que pode ser feito para evitar o mesmo destino?

## Atividade 5:

Ao final do seu livro, García (2009, p. 520-525) expõe uma série de mitos sobre bilinguismo e educação bilíngue e, em seguida, esclarece um por um ao apresentar os fatos sobre esses temas. Seleccionamos alguns desses mitos e esperamos que você seja capaz de contra-argumentar cada um deles, baseando-se no que foi lido neste capítulo e/ou em suas experiências pessoais.

- a) Mito: existem poucos benefícios em uma educação bilíngue.
- b) Mito: educação bilíngue é parte do problema e não da solução nas escolas de hoje em dia.
- c) Mito: educação bilíngue diz respeito apenas a centros urbanos.

## Atividade 6:

Vejamos a seguinte passagem de Hamers e Blanc (2000, p. 324-325) sobre o aumento da oferta de educação bilíngue no mundo: “a diversidade e expansão dos programas de educação bilíngue também são determinados por outros fatores sócio-históricos:

- A expansão e democratização da educação ao redor do mundo, e mais particularmente nos países em desenvolvimento;
- Desenvolvimento econômico, social, político e tecnológico;
- A universalização da mídia de massa;
- Tendências ideológicas recentes que conferem valores positivos ao pluralismo cultural.”

Com suas palavras, descreva quais fatores são mais determinantes para justificar a expansão desse tipo de ensino no Brasil? E como você descreveria a importância de uma educação bilíngue no nosso país?

## Atividade 7:

Hora de debater! O relatório do Conselho Nacional de Educação descreve as seguintes dificuldades da rede pública de educação: “falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais.” (BRASIL, 2020, p. 19).

Com o cenário da rede pública em mente, vamos debater em grupos as seguintes questões:

- a) Podemos citar outros desafios para a promoção do ensino bilíngue no Brasil e no seu estado?
- b) Enquanto futuros professores, o que podemos fazer para superar esses obstáculos?
- c) Em termos de políticas linguísticas, há algo que você acredita que deva ser feito para melhorar a qualidade da oferta de educação bilíngue no nosso país?
- d) Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, quais critérios você acredita serão mais desafiadores para a implementação em escolas públicas?

## Atividade 8:

Para finalizar, com a turma dividida em pequenos grupos, vamos formular uma proposta de aula que explore a educação bilíngue. Cada grupo escolherá uma disciplina, que não seja da língua adicional especificamente, para apresentar ao restante da turma ideias de como o conteúdo pode ser ministrado de maneira bilíngue. Preparem-se para explicar a motivação das suas escolhas. Expliquem também em qual modelo e tipo de educação bilíngue, de acordo com García (2009), a proposta didática se encaixa melhor.

## Saiba mais

Além dos trabalhos que foram citados nesta unidade didática, listamos aqui algumas sugestões de materiais para complementar o nosso estudo sobre bilinguismo e educação bilíngue. Essas obras permitirão nos aprofundarmos nesse tema tão relevante para os dias de hoje.

I) MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Em sua tese de doutorado, Megale, uma das principais estudiosas do bilinguismo no Brasil, ajuda a minimizar a lacuna de estudos sobre o perfil dos professores que trabalham em escolas bilíngues. Ela adota narrativas autobiográficas como aporte teórico-metodológico para desenvolver sua pesquisa.

II) GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

Neste influente livro de uma autora com vasta experiência no assunto, encontramos discussões sobre conceitos-chave, exemplos reais, sugestões para o futuro, entre várias outras contribuições para a área dos estudos bilíngues.

III) MAY, S.; DAM, L. **Bilingual education and bilingualism**. Oxford Bibliographies, 2015.

O artigo de May e Dam apresenta breves discussões sobre bilinguismo e várias sugestões de livros, artigos e periódicos para maior aprofundamento no assunto. Uma ótima opção para quem procura mais referências sobre esse tema. Este artigo está disponível gratuitamente no *site* Academia.edu.

IV) MEGALE, A. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

O livro organizado por Megale retrata o cenário brasileiro a partir do ponto de vista de diferentes autores. Entre as temáticas exploradas, podemos citar a prática docente, o uso de metodologias ativas, o desenvolvimento da agência e aspectos cognitivos ligados ao bilinguismo.

## Referências

- BAKER, Colin. **Key issues in bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin Ltd, 1935.
- BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, MEC, 2020.
- BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês**: um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 06 dez. 2022.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

MAY, Stephen; DAM, Lincoln. **Bilingual education and bilingualism**. New York: Oxford University Press, 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, p. 1–17, 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9 – 24, 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, v. 39, n. 2, 2023, p. 1-32.

MEISEL, Jürgen M. **Bilingual children**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MEJÍA, Anne-Marie. **Power, prestige and bilingualism**: international perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, 2010, p. 118-140.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating language policies in schools**: educators as policymakers. New York: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73 – 82.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspective in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

SCHIFFMAN, Harold. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to language policy**: theory and method. MA, USA: Blackwell, 2006. p. 111-125.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

# O REVISOR DE TEXTOS NO CURSO DE LETRAS: UM CAMINHO ALÉM DA DOCÊNCIA

Ingrid Cruz do Nascimento

## Objetivo de aprendizagem



Oferecer um panorama crítico sobre alguns estudos que englobam o papel, a atuação e a importância do revisor de textos na sociedade.

## Iniciando o caminho da revisão textual

Se você é estudante de Letras, provavelmente já te pediram para “dar uma olhadinha rápida” em algum texto que precisava se tornar público ou ser entregue a um professor. Se você não passou por isso, provavelmente conhece alguém que passou por algo semelhante. Essa situação, tão rotineira para quem está em formação inicial na referida área, é capaz de revelar, a princípio, duas coisas bem importantes. A primeira delas é que textos que precisam ser submetidos à avaliação de um professor ou que precisam ser publicados devem passar por uma “olhadinha rápida” antes de cair nas mãos do “carrasco” que encontrará os “erros”. A segunda é que, ao fazer isso, a pessoa acredita, indiretamente, que quem dá essa “olhadinha rápida” - que, diga-se de passagem, nunca é rápida - tem conhecimento e autoridade para fazer isso.

A questão é que o caminho da revisão textual ao longo da formação inicial em licenciatura em Letras ainda parece ser um caminho que o(a) estudante precisa trilhar solitariamente. Embora as licenciaturas tenham como foco a formação do professor, pouco ou nada se fala no meio acadêmico (BARBOSA, 2017) sobre essa possibilidade de mercado de trabalho para quem possui graduação (ou licenciatura) em Letras e deseja ser revisor de textos, dificultando a especialização nessa área de atuação. Hoje, o Brasil conta com apenas um curso de bacharelado em **Redação e Revisão de Textos (RRT)** em instituição pública, o que acaba contribuindo para que profissionais de **diversas áreas do conhecimento** não relacionadas à linguagem trabalhem como revisores textuais. Considerando essa discussão, esta unidade didática tem como objetivo geral oferecer um panorama crítico sobre alguns estudos que englobam o papel, a atuação e a importância do revisor de textos na sociedade.



Dado encontrado a partir de uma busca realizada em novembro de 2021, na plataforma e-Mec. O curso de bacharelado em **RRT** tem oito semestres de duração e é ofertado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Para maiores informações sobre o curso, acesse: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3680>.



Em sua **pesquisa**, Lemos (2014a) entrevistou 14 revisores textuais. Um dos participantes havia concluído apenas o Ensino Fundamental, enquanto outros possuíam formação na área do Direito, Marketing e até mesmo Engenharia Naval. Para ler o artigo na íntegra, acesse: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/view/869>.

No que diz respeito à atuação desse profissional, nos debruçaremos sobre essa questão de forma mais aprofundada nesta unidade. Essa atuação, ou o agir do revisor de textos, é o que denominamos de agência, objeto de investigação da Política Linguística (PL) que vem ganhando espaço no cenário de pesquisas justamente pela necessidade de compreender os agentes e as ações que se configuram como PL. Assim, a fim de alcançar o objetivo proposto, nos ancoramos nas discussões teóricas sobre agência (COOPER, 1989; ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012), com a finalidade de desvelar o trabalho do revisor de textos como uma prática de política linguística em sua essência. Com isso, chamamos a atenção das(os) graduandas(os) em Letras para a existência de um mercado de trabalho que também lida com questões relacionadas à linguagem, mas que não se limita apenas à docência. Serão disponibilizadas algumas atividades ao final desta unidade, a fim de que você possa descortinar a prática de revisar textos e, quem sabe, seguir esse caminho, agora não tão sozinha(o).

Mas, antes disso, vamos nos aprofundar brevemente nas questões que dizem respeito ao revisor de textos e à sua agência. No começo, talvez, a vereda seja um pouquinho densa, mas, garantimos, será de muito aprendizado. **Vamos lá?**

# 1. Brevíssimo histórico sobre agência em Política Linguística

O campo de estudos em Política Linguística (PL) se inicia na década de 1960 e se divide em três fases. Segundo Sousa *et al.* (2020, p. 219), a primeira delas compreende o começo dos anos 1960 e ficou conhecida como o momento do “planejamento linguístico”, cujo foco centrava-se na resolução de questões linguísticas “[...] em Estados-nações que emergiam na Ásia, África e Oriente Médio, visto que a diversidade linguística era concebida como um problema”. A fase seguinte compreende “o início dos anos 1970 e fim dos anos 1980” e “estava relacionada ao surgimento de dúvidas quanto à eficácia e à neutralidade dos planejamentos linguísticos realizados anteriormente” (Sousa *et al.*, 2020, p. 219). Por fim, a terceira fase ocorre a partir da metade dos anos 1980 até o período atual e foi influenciada por questões como a globalização e a emergência dos direitos linguísticos, de modo que a diversidade e as minorias linguísticas deixaram de ser consideradas como um problema e passaram a ser vistas como algo importante de ser estudado (SOUSA *et al.*, 2020).

Como podemos observar, embora o planejamento linguístico seja estudado desde 1960, pouco se falava sobre os planejadores, isto é, os agentes, o que nos leva a compreender que essa temática tangenciava as pesquisas durante a primeira fase da PL. As discussões sobre o tema se apresentam, portanto, de forma lacunar nessa época, pois há pouca descrição sobre quem são esses agentes e quais as suas respectivas ações, visto que eles representavam o Estado, as instituições governamentais/oficiais e eram vistos como a extensão desses espaços (SOARES, 2022). Nesse recorte histórico, a agência era compreendida como impessoal, organizacional e racional (ZHAO; BALDAUF, 2012; SOARES, 2022). Quando a agência é vista dessa forma, parece que somos conduzidos a entender, erroneamente, que ela era feita acriticamente, sem questionamentos e sem embates, o que sabemos que não é verdade, pois toda PL, mesmo sendo **top-down**, não é implementada da noite para o dia, muito menos sem questionamentos, seja pelos seus agentes, seja por quem “sofre”, ou seja, recebe o impacto dessa agência. Desse modo, afirmamos que não há agência acrítica ou apolítica, porque toda tomada de decisão envolve escolhas políticas. Somente a partir dos anos 80, entre o final da segunda e o começo da terceira fase da PL, é que a agência começa a ser estudada de modo mais aprofundado, o que é compreensível se considerarmos a própria evolução do campo de estudos da PL.



O planejamento **top-down** é aquele planejado no mais alto nível da hierarquia social e imposto aos grupos que, numa escala hierárquica, encontram-se nas camadas de baixo. Dito de outro modo, a agência *top-down* é feita de cima para baixo (COOPER, 1989). Um exemplo disso é o Material Estruturado em Língua Portuguesa, um material didático elaborado anualmente, por professores de Língua Portuguesa contratados pelo governo do estado do Ceará, para minimizar as lacunas de aprendizagem identificadas nas Avaliações Diagnósticas. Todos os professores de Língua Portuguesa em exercício na rede estadual cearense são “convencidos” a utilizar esse material como forma de melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes. Para uma melhor compreensão, podemos esquematizar esse exemplo da seguinte forma, numa escala hierárquica na qual o primeiro agente possui mais poder do que o último: Governo do Estado do Ceará → professores contratados para elaborar o material didático a ser utilizado na rede estadual → professores da rede estadual que utilizam o material didático em sala de aula → estudantes da rede estadual. Já o planejamento *bottom-up* é o inverso: ele surge das camadas mais baixas na escala hierárquica e busca atender a alguma necessidade linguística de determinado grupo social (como os bairros, as igrejas etc.) (COOPER, 1989). De acordo com Sousa *et al.* (2020), um exemplo disso é que, nos Estados Unidos, na década de 1960, o movimento feminista reivindicou a diminuição de palavras androcêntricas em textos midiáticos.

Essa realidade, no que diz respeito aos estudos sobre agência, vem sendo modificada porque a perspectiva de interesse dos pesquisadores muda: antes, o foco era as instituições; agora, os indivíduos. A ação do indivíduo passa a ser considerada como importante não apenas para a criação, mas, principalmente, para a execução e a implementação de uma PL. Isso implica afirmar que não há PL sem a presença dos agentes, o que nos leva a compreender a importância de voltar o nosso olhar para esse grupo.

Em vista disso, apresentaremos aqui um breve histórico de teóricos que focalizam a questão da agência em suas discussões. A primeira delas é a apresentada por Cooper (1989), que traz a noção de agência de forma ampliada. De acordo com Zhao e Baldauf (2012), Cooper (1989) foi o responsável por enxergar os agentes, pela primeira vez, a partir de uma perspectiva individual - e não institucional, como era feito anteriormente, em que o agente representava a PL do Estado ou de uma instituição, por exemplo. As instituições governamentais, a comunidade, os grupos sociais (como a igreja, a escola, os movimentos sociais, os bairros, entre outros) e os indivíduos passam, então, a ser considerados como possíveis agentes de PL. Ao se apoderar de conceitos da Ciência Política sobre as pessoas responsáveis por formular as políticas, compreendemos que Cooper (1989) considera os agentes como formuladores de políticas e os diferencia de acordo com três categorias distintas: as elites formais, as pessoas influentes e as autoridades.

As elites formais são compostas por aqueles indivíduos que estão oficialmente autorizados a fazer políticas, como é o caso dos políticos (presidentes, governadores, representantes do Congresso, entre outros) e dos profissionais da educação (diretores de escolas e professores, por exemplo). Já as pessoas influentes são aquelas que possuem privilégio na sociedade e que comumente se interessam em determinadas políticas e se empenham a fim de influenciar novas políticas (como é o caso de escritores e missionários). Por fim, as autoridades são formadas por indivíduos que, de fato, tomam decisões políticas (presidentes, governadores, senadores, e assim por diante) (COOPER, 1989).

Perceberam que os agentes parecem se repetir em mais de uma categoria ou parecem se adequar a mais de uma categoria? Diante disso, trazemos um exemplo a fim de levantar alguns questionamentos. Imagine que o diretor de uma escola particular decida contratar apenas professores de inglês que tenham estudado em algum país de língua oficial inglesa. Não podemos dizer que, ao tomar essa decisão, esse diretor (ocupante do cargo mais alto da hierarquia de uma escola privada) possui o privilégio dessa decisão e está interessado em influenciar uma nova política linguística - a de que os alunos aprenderão mais e melhor do que com outros professores que estudaram em outros contextos? Essa situação não o posiciona como uma pessoa de influência para os pais desses alunos? Sendo uma pessoa influente, esse diretor deixa de ser uma elite formal? A problemática da tentativa de teorização da agência feita por Cooper (1989) consiste exatamente nisto: por não haver uma descrição profunda acerca dessas três categorias de agentes, há uma sobreposição entre esses três grupos, o que dificulta a identificação de autoridades, bem como a atribuição de papéis a cada grupo. Apesar disso, reconhecemos a importância das discussões do autor citado para os estudos que se seguiram.

Zhao e Baldauf (2012), por sua vez, embora não conceituem o que é agência, ampliam a discussão sobre ela. A partir da observação do contexto da reforma da escrita chinesa, os autores explicam como a agência ocorre e categorizam os agentes em quatro grupos. São eles: pessoas com poder, pessoas com expertise, pessoas com influência e pessoas com interesse.

As **PESSOAS COM PODER** são aquelas que ocupam cargos públicos, como líderes nacionais, parlamentares, ministros, juízes, entre outros. A influência desses agentes na Política Linguística decorre de seu poder judicial, tanto oficialmente quanto de fato. Logo, um funcionário público (como um policial militar ou

um enfermeiro, por exemplo), embora ocupe um cargo público, não é categorizado como uma pessoa com poder. Esse grupo é o que mais recebeu a atenção dos estudiosos de PL e é o mais discutido na literatura da área, já que as pessoas com poder, durante muito tempo, foram vistas como a extensão e a representação dos órgãos oficiais. Fica evidente, portanto, que essas pessoas sempre estão envolvidas na PL, seja de forma direta ou indireta (ZHAO; BALDAUF, 2012).

As **PESSOAS COM EXPERTISE**, por sua vez, são aqueles profissionais que ocasionalmente se envolvem na PL, ou seja, que normalmente não são relevantes para a PL como um todo, mas contribuem em alguns contextos específicos. É o caso dos linguistas, linguistas aplicados, profissionais da PL, bem como cientistas e especialistas. Um exemplo disso é o que ocorreu na China: embora os químicos sejam profissionais que possuem experiência em seu campo de atuação, eles não são considerados, de modo geral, relevantes para PL; contudo, no contexto chinês, os químicos tiveram um importante papel no que diz respeito ao desenvolvimento de terminologia e na criação de novos caracteres, algo importante para sua área de atuação (ZHAO; BALDAUF, 2008 *apud* ZHAO; BALDAUF, 2012). Em vista disso, é importante acrescentar, nessa categoria, um profissional que não foi citado pelos autores: o revisor de textos. Ele se enquadra na categoria de agentes com expertise, uma vez que o conhecimento necessário ao seu trabalho (como a gramática normativa e os gêneros textuais, por exemplo) muitas vezes é adquirido a partir de uma formação não oficial, realizada em **cursinhos** ou em estudos individuais.

Já o terceiro grupo é formado por **PESSOAS COM INFLUÊNCIA**. São aquelas que, como a própria locução adjetiva indica, possuem influência social devido aos seus conhecimentos e/ou habilidades, à sua contribuição e relevância para a sociedade, à sua



Um exemplo disso é que, na Paraíba, na cidade de João Pessoa, existe um curso de "Gramática da Língua Portuguesa", ofertado por **Zarinha Centro de Cultura (ZCC)**, "destinado ao ensino de aspectos formais da língua e norteados pela gramática normativa, como acentuação, pontuação, ortografia, regência, entre outros". Para compreender a proposta, acesse: <https://www.zarinha.com.br/gramatica>.

personalidade, à sua moralidade ou apenas à sua carreira pública. Esse grupo é o mais amplo e diverso dos quatro e é tradicionalmente composto pelas elites sociais, de modo que a formação não é algo tão relevante assim. Essas pessoas incluem acadêmicos, cientistas de diferentes áreas, escritores ilustres, padres, empresários, artistas, celebridades da indústria do entretenimento (como *digital influencers*), advogados de direitos civis, entre outros. Seu forte impacto na PL deriva de sua posição como modelos de linguagem para as massas (ZHAO; BALDAUF, 2012), diferentemente do que ocorre com os dois primeiros grupos.

Por fim, o quarto grupo é composto por **PESSOAS COM INTERESSE**. Elas se encontram na base da sociedade e agem, de forma inconsciente, na escolha do uso da linguagem. Esse uso está intimamente ligado a decisões individuais e pode ser motivado pelo cargo que se ocupa em uma empresa ou até mesmo por situações familiares, por exemplo (ZHAO; BALDAUF, 2012). Quando os responsáveis por uma criança decidem não falar palavras de baixo calão na frente dela por considerar inapropriado para a fase de seu desenvolvimento, eles estão realizando, mesmo que de forma inconsciente, uma política linguística.

Reiteramos, mais uma vez, que o revisor de textos, embora não tenha sido mencionado pelos autores, também se configura como um agente que se enquadra na categoria de pessoas com interesse. Isso porque esse profissional, além de estar na base da sociedade no que diz respeito ao poder oficial, trabalha com a escolha do uso da linguagem. Entretanto, diferentemente do que os autores postulam, essa escolha tende a ser consciente, uma vez que o revisor é contratado justamente para agir sobre o texto escrito - texto esse que se tornará público.

A problemática encontrada na teorização de Cooper (1989) persiste na discussão de Zhao e Baldauf (2012), pois, a depender de quem é o agente, essas categorizações também se sobrepõem. Alguns agentes categorizados como pessoas com poder, por exemplo, podem ser inseridos na categoria de pessoas com influência, como é o caso de um presidente; semelhantemente, as pessoas com interesse também podem ser inseridas na categoria de pessoas com expertise, como é o caso do revisor de textos. A descrição da agência e do papel individual de cada agente a partir dessas classificações é pertinente, contanto que o pesquisador não se limite a apenas uma delas, pois, como pudemos observar nos exemplos, essas categorias não são estanques. Talvez seja mais produtivo que as descrições sejam feitas a partir dos cinco estágios da agência propostos por Zhao e Baldauf (2012). É o que abordaremos a seguir juntamente com uma descrição inicial da agência do revisor de textos.

# 1.1 Estágios da agência: descrevendo o agir do revisor de textos

A partir da análise dos papéis desenvolvidos pelos quatro grupos de agentes descritos na seção anterior, Zhao e Baldauf (2012), com base em Haugen (1983), definem cinco estágios para explicar como ocorre o processo de agência, ilustrados na Figura 1:



Fonte: elaboração própria a partir de Zhao e Baldauf (2012).

Antes de descrevermos esses estágios, é importante destacar que Zhao e Baldauf (2012) não explicam o tipo de agência a que eles estão se referindo. Acreditamos que eles se remetem apenas à agência *top-down*, ou seja, à agência de pessoas com poder. Agora apresentaremos exemplos do agir do revisor de textos com base na proposta dos autores, ilustrada na Figura 1.

A **INICIAÇÃO** diz respeito aos problemas da linguagem que precisam ser descobertos e, mais do que isso, vistos e considerados pelos políticos como merecedores de atenção política a fim de serem solucionados (ZHAO; BALDAUF, 2012). Dito de outro modo, a iniciação da agência ocorre quando um problema da linguagem se alinha aos interesses políticos. Esse estágio está mais associado aos agentes com poder, pois são eles que, de fato, “autorizam” legalmente a iniciação de uma agência em PL. Entretanto, podemos

nos questionar o seguinte: o revisor de textos, mesmo não sendo uma pessoa com poder no sentido de criação de leis, é capaz de, em seu trabalho, identificar os problemas da linguagem presentes em um texto que está sendo revisado? Acreditamos que a iniciação ocorre, então, quando o revisor faz a leitura do texto e identifica os “problemas” que precisam ser resolvidos para que o texto possa ser publicado. Há, portanto, um alinhamento do “problema do texto” com os interesses do cliente, de modo que, nessa relação, o revisor de textos é a pessoa com poder que identifica a necessidade de mudança textual e que tem a autoridade, autorizada pelo cliente, para fazer essa mudança.

Em seguida, o **ENVOLVIMENTO** está relacionado ao planejamento de *corpus* de Haugen (1983), o que implica dizer que esse estágio da agência se configura pela participação dos agentes nos procedimentos de codificação linguística e elaboração de gramáticas (ZHAO; BALDAUF, 2012). No caso do revisor de textos, o envolvimento ocorre, por exemplo, quando esse profissional faz uma leitura crítica do texto e contribui com a padronização da ortografia.

Já a **INFLUÊNCIA** corresponde ao **planejamento de prestígio** de Haarmann (1990). Esse estágio da agência pode ocorrer de diversas formas (direta ou indireta, explícita ou implícita, ativa ou passiva, consciente ou inconsciente) e é propício para que pessoas com influência exerçam um nível maior de protagonismo, tendo em vista que as práticas linguísticas desse grupo são capazes de persuadir os demais cidadãos a aceitar e a aderir uma PL (ZHAO; BALDAUF, 2012). O comportamento linguístico de líderes políticos, os quais fazem parte do grupo de pessoas com poder, pode influenciar bastante a linguagem pública (ZHAO; BALDAUF, 2008 apud ZHAO; BALDAUF, 2012). Assim, o estágio da influência acontece quando o revisor faz a sugestão de padronização e de reescrita e o cliente vê, respectivamente, que outro uso é possível ou devido naquele contexto. Não é possível dizer se essa influência é pontual, apenas para aquele texto revisado, ou se é uma influência mais profunda, incorporada na prática de escrita do cliente após a revisão. De todo modo, a influência existe, pois há relação hierárquica, em que o revisor ocupa o lugar de prestígio por ser detentor do conhecimento da linguagem. Isso nos leva a compreender que a realização consciente de uma agência não é sinônimo de que ela será mais assertiva, nem de que ela terá mais impacto, pois a agência não depende apenas dos seus agentes, mas, no caso especificado, também de quem sofre a agência.



O **planejamento de prestígio** tem como objetivo a promoção do próprio planejamento linguístico entre os sujeitos que recebem esse planejamento, bem como a compreensão dos níveis de aceitação ou rejeição desses sujeitos (HAARMANN, 1990 apud ZHAO; BALDAUF, 2012).

A **INTERVENÇÃO**, por sua vez, é introduzida quando o planejamento às vezes se desvia ou é revertido durante a implementação, ou seja, quando a implementação não sai conforme o planejado no estágio da iniciação. Embora os outros três grupos de pessoas tenham a capacidade de interferir na direção de um programa de PL, as pessoas com poder são as mais relevantes em uma intervenção, pois são elas que recalculam a PL para que haja a efetivação daquilo que fora planejado (ZHAO; BALDAUF, 2012). No que diz respeito ao trabalho do revisor de textos, a intervenção se dá quando o cliente aceita a sugestão do revisor para modificar o texto revisado. É necessário, aqui, trazer uma problemática: se o cliente não implementar a sugestão no seu texto, não há a possibilidade de o revisor intervir no texto novamente, já que, ao fim e ao cabo, o cliente é quem tem a palavra final sobre o que vai ou não ser modificado no seu texto. Há, portanto, uma negociação dessa agência.

Por fim, a **IMPLEMENTAÇÃO**, como o próprio nome sugere, é o momento em que a decisão (feita pelas pessoas com poder) inicia a ação. É uma etapa mais preocupada com processos - pessoas com interesse e com influência - do que com a tomada de decisões - pessoas com poder (ZHAO; BALDAUF, 2012). A nosso ver, a implementação ocorre quando uma sugestão é incorporada ao repertório linguístico/discurso do cliente, de modo que, nas próximas escritas, aquela forma será utilizada pelo cliente desde o princípio da elaboração de seu texto.

Tendo em vista a discussão realizada, elencamos três aspectos essenciais para se pensar qualquer agência: poder, papel e contexto. Poder, aqui, não é tratado como o poder oficial. Ele está incluso nesse aspecto sim, mas não é o único. Compreendemos o poder como a capacidade de pensar, desenvolver, executar uma PL, independentemente de esse sujeito estar inserido em um contexto oficial. O revisor de textos, por exemplo, possui o poder da agência a partir do momento em que lê, analisa e interfere na linguagem escrita de um dado trabalho ou de um texto que venha a se tornar público. O papel, por sua vez, diz respeito à atuação, àquilo que será realizado no processo da agência. Já o contexto está relacionado às restrições e às possibilidades de agência em dado ambiente, e é justamente esse contexto que vai balizar o nível de poder que o agente terá para desempenhar o seu papel, realizar a sua atuação, o seu agir. Fica visível, portanto, que esses três aspectos estão imbricados e interferem diretamente no nível de agência desempenhada pelo agente. A Figura 2 mostra isso.

### Aspectos da agência



Fonte: elaboração própria..

Conforme podemos observar, o poder e o contexto de atuação tendem a impactar o papel do agente. Quanto maior o poder do agente em um contexto mais favorável, maior será a sua agência, isto é, o desempenho do seu papel. Já um contexto com mais possibilidades de atuação pode abrir espaço para uma agência em maior grau; com mais restrições, uma agência em menor grau. O que queremos destacar aqui é que o papel de um agente está relacionado aos outros dois aspectos da agência.

A agência do revisor de textos é bem específica e parece não ser bem descrita nem pela agência *top-down*, nem pela agência *bottom-up*. Isso porque, mesmo que a tenhamos situado na descrição da agência *top-down* feita por Zhao e Baldauf (2012), não consideramos o revisor de textos como uma pessoa de poder oficial (como os agentes citados pelos autores), pois nem regulamentado como profissional ele é[1]. A não regulamentação da profissão de revisor de textos é algo que contribui para a invisibilização desse profissional (LE MOS, 2014a, 2014b) e, conseqüentemente, para que ele não seja visto como uma pessoa de poder na sociedade.

Você já deve ter percebido que estamos mudando um pouco o rumo da nossa conversa e adentrando mais na temática do revisor de textos, não é mesmo? Convido você a seguir nessa trilha e a refletir um pouco mais, a partir de diversas perspectivas, sobre alguns trabalhos que abordam o papel desse profissional. **Chegou a hora** de abrir o nosso panorama crítico.

## 2. Dimensão de pesquisas sobre revisão/revisor textual por áreas do conhecimento

Embora a prática de revisar textos remonte à Antiguidade, com o trabalho dos copistas (LILLIS; CURRY, 2006 *apud* VOLKWEIS, 2020; COELHO NETO, 2008 *apud* LEMOS, 2014b), sua presença como objeto de estudo em trabalhos científicos e em eventos acadêmicos não é tão recorrente assim (BARBOSA, 2017). Em setembro de 2021, realizamos uma breve pesquisa na plataforma Capes. A partir de vários descritores (como revisor textual, revisor de textos, revisão textual, revisão de texto, correção textual, ABNT e formatação textual), cujo filtro temporal compreendia o período de 1992 a 2021, foram encontrados apenas 74 trabalhos com enfoque no revisor ou na revisão de textos. Esses trabalhos são de gêneros acadêmicos diversos (resenhas, monografias, dissertações, teses, livros, entre outros), mas 56 deles (representando 75,7%) se configuram como artigos científicos. Parece haver, portanto, uma lacuna no desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação sobre essa temática.

De acordo com a leitura do título, do resumo e das palavras-chave de cada estudo encontrado, percebemos que as áreas do conhecimento em que eles se inserem são variadas, o que expõe o caráter abrangente e multidisciplinar da prática de revisão de textos. Tais áreas podem ser visualizadas na nuvem de palavras a seguir. Quanto maior o tamanho da palavra da área do conhecimento, maior é a produção de pesquisas que nela se inserem.

Quantidade de pesquisas sobre revisão/revisor textual de acordo com áreas do conhecimento



Como podemos observar a partir da Figura 3, a maior parte da produção de pesquisas sobre a temática da revisão textual e/ou do revisor de textos concentra-se na área do ensino, mais especificamente na Educação Básica. Isso revela a preocupação de professores e pesquisadores de língua em abordar a revisão textual como inerente ao processo de reescrita, o que contribui positivamente para o desenvolvimento e o aprimoramento dessa competência dos estudantes, independentemente do nível educacional em que eles se encontrem.

Logo após estão os trabalhos produzidos nos campos da Revisão Textual, da Literatura e do Discurso, seguidos das áreas de Psicologia, Tradução, Editoração e Linguística. Por fim, as pesquisas menos proeminentes se inserem na esfera da Formação Docente, Psicolinguística, Publicidade, Terminologia, Escrita Acadêmica e Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para compor o panorama crítico desta unidade, selecionamos apenas trabalhos publicados a partir de 2010 e situados no âmbito da Linguística e da Revisão Textual, áreas que comungam com a discussão desta unidade.

Apresentamos um breve quadro com estudos que se ocuparam em problematizar o papel e a atuação do revisor de textos. Selecionamos, para uma discussão aprofundada nesta unidade, apenas três: Lemos (2014b), Barbosa (2017) e Volkweis (2020).

A seguir, veja **resumo comparativo de três estudos sobre o revisor de textos**.

ESTUDO	1) LEMOS (2014b) Área de estudo: Revisão Textual	2) VOLKWEIS (2020) Área de estudo: Linguística Aplicada	3) BARBOSA (2017) Área de estudo: Linguística
GÊNERO ACADÊMICO	Monografia	Dissertação	Tese
OBJETIVO GERAL	Definir o papel do revisor de textos, [...] bem como dar ênfase ao amplo conhecimento que deve ser adquirido para desempenhar a tarefa de revisar textos (p. 9).	Averiguar o papel do revisor de textos nos cursos de graduação (p. 15).	Analisar [...] a atividade de revisão textual realizada em teses acadêmicas, com vistas a problematizar o trabalho do revisor de textos e, principalmente, a observar relações dialógicas constitutivas desse fazer (p. 18).
ENFOQUE TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos da prática de revisão de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguística da Enunciação (Émile Benveniste);</li> <li>Estudos da prática de revisão de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bakhtin;</li> <li>Ergologia.</li> </ul>
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa bibliográfica;</li> <li><b>Corpus:</b> Manual de Revisão (1967); O livro: manual de preparação e revisão (1993); Manual do Revisor (2000); Além da Revisão: critérios para revisão textual (2008); Revisão de Textos: da teoria à prática (2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa qualitativa interpretativa (etnográfica);</li> <li><b>Participantes:</b> quatro revisores de texto acadêmico e dois alunos de graduação que contrataram revisores;</li> <li><b>Corpus:</b> entrevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa qualitativa;</li> <li><b>Participantes:</b> dois revisores e quatro doutorandos;</li> <li><b>Corpus:</b> i) e-mails trocados entre os autores das teses e os seus respectivos revisores; e ii) processos de revisão presentes nas versões de teses de doutorandas advindas de diferentes áreas do conhecimento.</li> </ul>
COMPETÊNCIAS DO REVISOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência leitora;</li> <li>Competência textual-discursiva multidisciplinar.*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência leitora;</li> <li>Competência mediadora;</li> <li>Competência interlocutora;</li> <li>Competência revisora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência colaborativa-dialógica.</li> </ul>
PROFISSIONAL HABILITADO	Bacharel em Redação e Revisão de textos.	Bacharel em Redação e Revisão de textos; Bacharel em Comunicação Social; Licenciado(a) em Letras.	Bacharel em Comunicação Social; Licenciado(a) em Letras.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, é possível observar que as três pesquisas resumidas, embora se ancorem em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, se assemelham entre si no que diz respeito à necessidade de compreender o papel do revisor de textos (LEMOS, 2014b; BARBOSA, 2017; VOLKWEIS, 2020) e a constituição de sua atividade - especificamente em teses acadêmicas (BARBOSA, 2017). É importante destacar que os três trabalhos entendem que o revisor de textos não é um mero corretor gramatical e precisa ter conhecimentos variados sobre as questões da linguagem, o que exige desse profissional uma atualização constante de seus estudos.

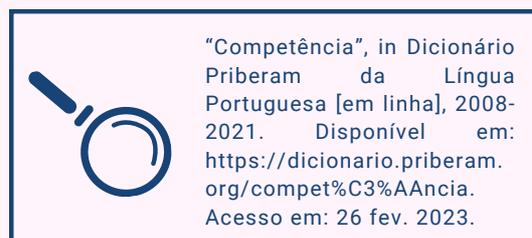
\* Criamos essa nomenclatura para agrupar as seções 2.1.1 e 2.1.2 ("A compreensão do sentido" e "O conhecimento sobre estruturas e gêneros textuais", respectivamente) do trabalho de Lemos (2014b).

Entretanto, os trabalhos mencionados divergem em relação a dois aspectos: 1) às competências necessárias ao trabalho do revisor; e 2) à formação requerida para habilitar formalmente a atuação desse profissional. De acordo com o Dicionário Priberam, a segunda definição de “**competência**” é “capacidade, suficiência (fundada em aptidão)”. Assim, interpretamos que esse primeiro aspecto diz respeito ao conhecimento ou às práticas que o revisor precisa ter para desenvolver, da forma mais adequada possível, o seu trabalho, a sua agência.

No estudo de Lemos (2014b), duas competências são apresentadas: a leitora e a textual-discursiva multidisciplinar. A primeira remete à capacidade de ler do revisor. De acordo com a autora, leituras literárias e científicas são grandes aliadas na ampliação do conhecimento de mundo dos revisores, o que ela considera como fundamental para que o revisor faça uma leitura crítica do texto e busque entender o sentido deste. Já a segunda competência tem a ver com a capacidade de possuir conhecimento amplo sobre os gêneros textuais-discursivos (como propósito comunicativo, estrutura textual, estilo do autor, contexto de produção e de recepção, conteúdo temático, área do conhecimento, aspectos linguístico-gramaticais, entre outros) (LE MOS, 2014b), pois é esse conhecimento que orientará o processo de revisão.

Volkweis (2020) reconhece quatro competências inerentes ao agir do revisor de textos. São elas: leitora, mediadora, interlocutora e revisora. De acordo com a autora, o revisor

[...] é leitor porque, engajado, faz uma primeira **leitura imparcial** do texto e retorna ao aluno com suas impressões. **Ele é revisor porque dá polimento ao texto do aluno tendo por base as normas que regem seu fazer.** Ele é interlocutor porque, nessa leitura comentada, preenche a ausência que permeia escrita, é o tu a quem se dirige o eu. E, por fim, ele é mediador porque, com sua leitura atenta tanto da palavra quanto das práticas de letramento vivenciadas pelo aluno na universidade, ele intermedia conflitos, desvenda as expectativas dos mestres e, sobretudo, ajuda-o a ressignificar sua relação com a escrita e o sentido do escrever (VOLKWEIS, 2020, p. 117-118, grifo da autora, **grifo nosso**).



Sobre os nossos grifos, fazemos uma breve consideração. Entendemos o que a autora quis dizer ao se referir à “*leitura imparcial*”: o revisor precisa olhar, sem julgamento, para o texto de seu cliente, ou seja, o revisor deve respeitar as escolhas linguísticas presentes na escrita do trabalho revisado sem fazer juízos de valor positivos ou negativos. Entretanto, consideramos que as escolhas sugeridas pelo revisor, mesmo que sejam “apenas” sugeridas, possuem um valor que o fez ter aquela escolha e não outra, o que revela o caráter político-ideológico da agência dessa profissão.

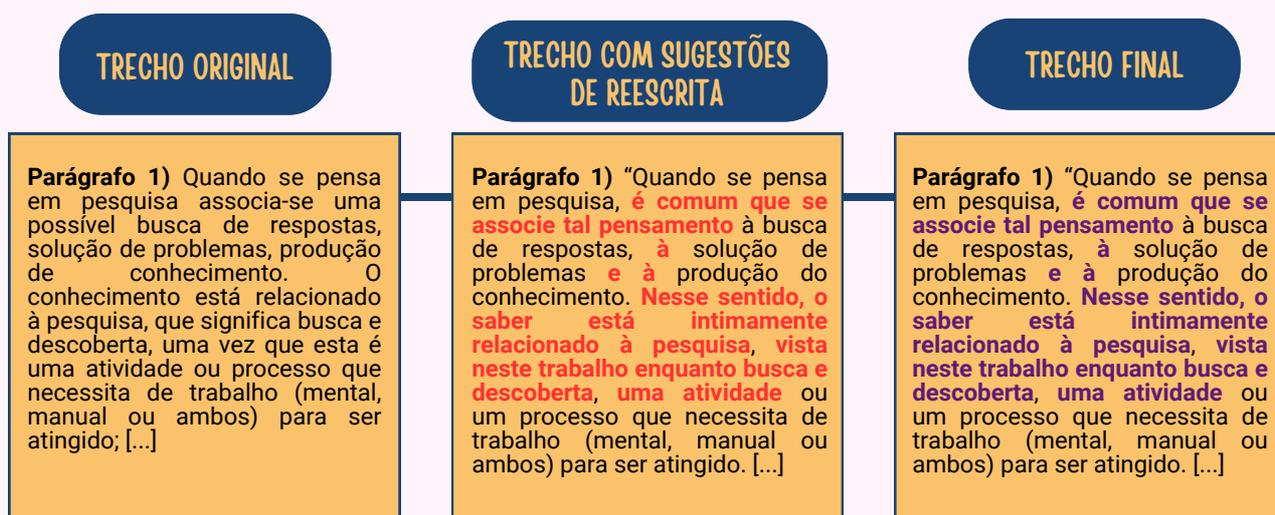
Acerca do segundo grifo, presente no trecho “ele é revisor porque **dá polimento ao texto** do aluno tendo por base as **normas que regem seu fazer**” (VOLKWEIS, 2020, p. 117, grifo nosso), comprovamos o argumento exposto no parágrafo anterior: as normas que regem a atividade de revisar textos atendem a escolhas do revisor, que têm como intuito dar “polimento ao texto” revisado. Interpretamos que esse polimento consiste não apenas na adequação ortográfica e gramatical, mas na modificação do texto para que ele atenda ao gênero textual, ao propósito comunicativo, ao contexto discursivo de produção, entre outros. Munido dos conhecimentos necessários à competência revisora, o revisor pode ser considerado como uma pessoa com expertise (ZHAO; BALDAUF, 2012) e, conseqüentemente, como um agente de PL, tendo em vista que é capaz de interferir na linguagem escrita.

Na competência de mediador, de acordo com os dados analisados na pesquisa de Volkweis (2020, p. 84), o que o revisor faz ao dar a devolutiva do texto revisado é um *talkback*, “[...] que vai resultar em uma sequência de escrita, reflexão e reescrita”. Essa sequência, realizada pelo autor que contratou o serviço do revisor de textos, indica alguns estágios da agência. A reflexão, em nosso entendimento, corresponde ao estágio da influência (ZHAO; BALDAUF, 2012), visto que a correção e/ou a sugestão de um revisor podem ser capazes de suscitar questionamentos do autor do texto no que diz respeito às escolhas linguísticas realizadas. Já a reescrita se relaciona ao estágio da implementação (ZHAO; BALDAUF, 2012), pois é nesse momento em que o autor do texto pode incorporar novos usos ao seu repertório linguístico.

Por fim, no estudo de Barbosa (2017), a competência elencada é a colaborativa-dialógica. Essa competência concerne à capacidade de diálogo que o revisor de textos precisa ter com o autor do trabalho revisado. Isso porque o revisor, em relação ao cliente, por possuir a competência textual-discursiva multidisciplinar, está em posição de poder para sugerir modificações no texto, enquanto o cliente está na posição de poder por autorizar ou não aquela sugestão. O trabalho, então, “[...] é, de certo modo, (co)produzido entre doutorando e revisor de texto, a partir do

imbricamento das vozes de ambos na tessitura final da produção escrita” (BARBOSA, 2017, p. 192-193). Esse imbricamento ocorre na relação dialógica entre ambos, o que evidencia que a competência identificada no referido estudo comprova a negociação da agência descrita na seção 1.1.

Para ilustrar esse imbricamento de vozes e a influência do revisor na versão final de um texto, expomos, no Quadro 2, três trechos de um processo de revisão textual: original, com sugestões de reescrita, e final.



Exemplo de processo de revisão textual.

Adaptado de Barbosa (2017, p. 171-172).

É importante, a partir desse recorte, explicar quais processos de revisão foram feitos. Quando o trecho “Quando se pensa em pesquisa associa-se uma possível busca de respostas, solução de problemas, produção de conhecimento” é reescrito como “Quando se pensa em pesquisa, **é comum que se associe tal pensamento** à busca de respostas, **à** solução de problemas **e à** produção do conhecimento”, podemos compreender que “[...] **é comum que se associe tal pensamento**” é uma generalização necessária para dizer a forma como se pensa em pesquisa. As generalizações muitas vezes são necessárias em um texto para introduzir um assunto. Já a inserção de “**à**” se trata de um caso de paralelismo sintático, ou seja, “à” tem função sintática de objeto indireto porque é o complemento de “associar”, que é um verbo transitivo indireto. Ainda acerca do objeto indireto, é preciso lembrar de que, nesse caso, ele é escrito com o acento grave, o que revela, de forma implícita, que quem revisou o texto também possui conhecimento da norma gramatical que rege o uso obrigatório desse acento: preposição a + artigo definido “a” que precede palavra feminina deve ter acento grave.

Já no fragmento “O conhecimento está relacionado à pesquisa”, reescrito como “Nesse sentido, o saber está intimamente relacionado à pesquisa”, é possível identificar o acréscimo de um elemento coesivo (nesse sentido) a fim de dar progressão ao texto, o que melhora a sua coesão.

A escolha adequada desse elemento coesivo evidencia, também, o conhecimento do revisor no que diz respeito à semântica (pois utiliza-o como elemento anafórico, se referindo ao que foi dito anteriormente no texto) e à gramática normativa (pois “neste” é utilizado para fazer referência a algo ou indicar tempo presente). Em relação ao trecho “o saber”, fica visível que ele substitui “o conhecimento”, sem comprometer o sentido do texto, a fim de evitar a repetição.

Por fim, o excerto “[...] que significa busca e descoberta [...]” reescrito como “**vista neste trabalho enquanto busca e descoberta [...]**” é capaz de aumentar o posicionamento, a voz do autor no texto. Quando o autor do texto escreve “[...] que significa busca e descoberta [...]”, ele apenas reproduz o significado do que é conhecimento, de modo que não há nenhuma marca linguística que indique que esse autor concorda com essa definição. A partir do momento em que o autor aceita a reescrita “**vista neste trabalho enquanto busca e descoberta [...]**”, entendemos que ele, implicitamente, concorda com a definição apresentada, mostrando a sua voz, o seu posicionamento e, conseqüentemente, a perspectiva adotada em seu trabalho.

As explicações realizadas sobre o processo de revisão textual apresentado no Quadro 2 comprova que o revisor de textos precisa compreender aspectos da linguagem (como coesão, estrutura sintática, semântica e níveis de autoria, por exemplo) que não se restringem apenas aos gramaticais (a exemplo de acentuação e pontuação). Além disso, é perceptível que o trecho final apresenta a incorporação total das sugestões da revisora, o que expõe e comprova, a partir da materialidade linguística, as fases da influência e da implementação da agência (ZHAO; BALDAUF, 2012) do revisor de textos. Embora não tenha se baseado nas discussões da PL em seu trabalho, os resultados encontrados em Barbosa (2017) fortalecem a nossa defesa de que o revisor de textos é um agente de PL e possui um papel relevante na sociedade.

Retomamos o segundo aspecto, “profissional habilitado”, presente no Quadro 1. O primeiro estudo concebe apenas o bacharel em RRT como profissional habilitado a exercer o ofício de revisar textos. Os outros dois estudos expõem que quem se gradua em RRT, em Comunicação Social ou em Letras pode atuar como revisor de textos. O revisor, o jornalista e o professor compõem o conjunto do que Barbosa (2017) e Volkweis (2020) denominam de “profissionais da linguagem”.

Será que você já se considera um profissional da linguagem? Que tal testar as suas competências para atuar como revisor de textos? Preparamos uma atividade que vai te levar a refletir sobre diversos usos linguísticos e, principalmente, vai te fazer tomar decisões. **Vamos lá?**

## 3. Sistematizando a aprendizagem

### Atividade 1:

“Os revisores são seres invisíveis muito perigosos. Há de se estar atento”. O fragmento, presente na crônica “Chopin é Polonês...”, foi escrito por Rubem Alves. Acerca desse fragmento, responda:

- a) É possível dizer que o trecho expõe um juízo de valor sobre os revisores de texto? Que elementos textuais comprovam a sua análise?
- b) A partir dos conhecimentos adquiridos ao longo desta unidade e considerando o papel do revisor de textos, explique, sob o viés da agência em Política Linguística, a assertiva do escritor, bem como posicione-se em relação a ela.

### Atividade 2:

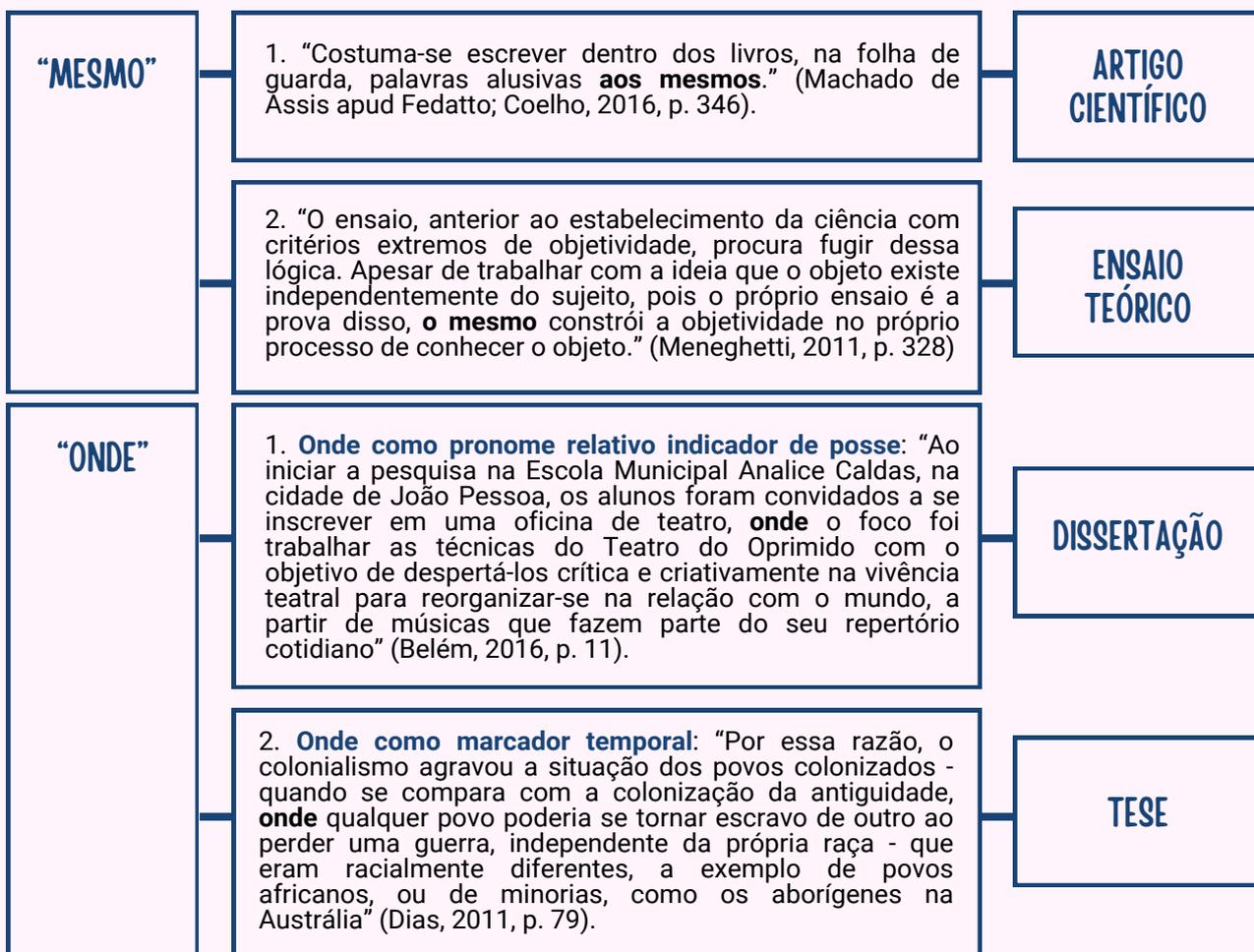
Leia o excerto retirado de um artigo científico cujo autor contratou um revisor textual:

*“É uma ferramenta que permite resgatar a dimensão da subjetividade, já que as respostas revelaram sistemas de valores, crenças, normas e condutas, sendo significativa na busca pela mudança de um contexto.”*

- a) Há algum termo que você sugeriria trocar por outro equivalente? Se sim, indique o termo, sua respectiva troca e justifique-a.
- b) Caso você tenha feito sugestões de reescrita, identifique e justifique que processo da agência está imbricado nessas alterações.

### Atividade 3:

Fedatto e Coelho (2016, p. 339) apresentam, em seu artigo, “discussões sobre adequação e inovação vocabular no contexto das práticas de revisão de textos, colocando como questão teórica central o problema da aceitação social das mudanças linguísticas e o papel político dos profissionais do texto nesse processo”. Para isso, as autoras fazem um apanhado de definições realizadas por gramáticos de diversas perspectivas (normativa, descritiva, funcional) e discutem, de modo mais específico, a falta de consenso sobre o uso dos termos 1) “mesmo” substantivado por artigo e utilizado anaforicamente; e 2) “onde” com sentido não espacial. Observe os exemplos a seguir, retirados de textos acadêmicos que já foram publicados.



a) Considere os seus conhecimentos sobre gramática a fim de explicar se você considera os usos destacados acima como adequados ou inadequados para o sentido pretendido no texto e para o contexto de produção. Justifique sua resposta.

"MESMO"	1.
	2.
"ONDE"	1.
	2.

b) Imagine que você, enquanto revisor, se deparou com a ocorrência dos usos destacados e precisa se posicionar em relação a eles tomando a decisão de mantê-los ou de substituí-los. Descreva o que você faria e, em caso de substituição, apresente uma reescrita que não comprometa o sentido do texto.

c) A partir das respostas dadas aos itens a e b, é possível dizer que você realizou uma agência? Explique.

Encerramos aqui o momento das “reflexões-práticas” sobre o processo de revisão. Passemos, então, para a última seção.

# Finalizando (por enquanto) o caminho da revisão textual

Diante das considerações elencadas nesta unidade temática, chegou a hora de sumarizar tudo o que foi aprendido. Consideramos que esta unidade didática cumpriu o objetivo de oferecer um panorama crítico sobre os principais estudos que englobam o papel, a atuação e a importância do revisor de textos na sociedade, uma vez que utilizamos os estudos da PL, especificamente no que concerne à agência (COOPER, 1989; ZHAO; BALDAUF, 2012), para sedimentar as nossas discussões.

Os tipos de agentes (pessoas com poder, com expertise, com influência e com interesse) e os cinco estágios da agência (iniciação, envolvimento, influência, intervenção e implementação) definidos por Zhao e Baldauf (2012) nos auxiliam, de certo modo, a descrever e a explicar a agência do revisor de textos. Entretanto, devido ao fato de esse profissional estar em um contexto diferente do que suscitou a teoria dos autores, carecemos de mais estudos que se debrucem sobre a atuação e o papel desse indivíduo na sociedade.

A partir das discussões realizadas, verificamos que a agência do revisor de textos é constitutiva de sua prática, visto que esse profissional atua com o objetivo de intervir na língua escrita e é contratado para esse fim - a intervenção na linguagem. Desse modo, o revisor está **autorizado por seus clientes a exercer essa agência**. Isso porque ele faz parte do grupo de profissionais da linguagem que são reconhecidos socialmente por dominar aspectos (principalmente os normativos) da língua que a maioria das pessoas parece não dominar, o que nos leva a afirmar que há um **prestígio social nessa profissão e, conseqüentemente, uma autoridade**.

Outro fato importante é que, apesar de o revisor ocupar posições situadas mais próximas à **base da hierarquia social**, quando o comparamos com outros agentes (como os linguistas e os políticos, por exemplo), ele **realiza uma agência top-down, mas apenas quando esta é solicitada/requerida**, ou seja, quando o seu trabalho é contratado. Além disso, considerando o processo de revisão como realizado em conjunto com o cliente, há a possibilidade de essa PL não ser acolhida/aceita por este, de modo que há uma **negociação da agência**. Há, portanto, uma mudança de paradigma, pois o revisor de textos, enquanto agente de PL, não pode ser visto na sua completude como um impositor de PL.

A partir dessa discussão e da breve descrição sobre o trabalho do revisor de textos como agente de PL, é possível afirmar que a sua agência ocorre independente de oficialização/regularização de seu trabalho, o que evidencia a importância desse profissional para a sociedade. Isso, obviamente, não torna essa agência menos legítima do que uma agência oficial, visto que o revisor é capaz de interferir na língua e, a partir disso, contribuir para realizar mudanças e/ou cristalizações na escrita.

E aí? Se identificou com essa vereda que está só começando? Antes de nos despedirmos, reiteramos a necessidade e a importância de expandir os estudos em torno da compreensão e da descrição da agência (especificamente a agência que emerge da base, de forma individual ou por meio dos grupos sociais), pois as políticas linguísticas só ocorrem devido a ela. E não se esqueça: sem agente, não há política linguística.

Certos da necessidade de aprimorarmos e aprofundarmos as nossas discussões científicas sobre o tema desta unidade didática, seguimos nas leituras sobre PL, agência e revisor de textos. A caminhada está só começando... **Até mais!**

## Referências

ALVES, Rubem. **Chopin é polonês**. Disponível em:

[https://www.revisor10.com.br/sys/conteudo/visualiza\\_lo22/532/370/9#:~:text=Os%20revisores%20s%C3%A3o%20seres%20invis%C3%ADveis,s%C3%ADlabas%20e%20pouco%20sobre%20sentidos](https://www.revisor10.com.br/sys/conteudo/visualiza_lo22/532/370/9#:~:text=Os%20revisores%20s%C3%A3o%20seres%20invis%C3%ADveis,s%C3%ADlabas%20e%20pouco%20sobre%20sentidos). Acesso em: 12 ago. 2023.

BARBOSA, Vanessa Fonseca. **Uma voz apagada? Análise da atividade de revisão de textos acadêmicos sob as perspectivas bakhtiniana e ergológica**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COELHO, Sueli Maria; ANTUNES, Leandra Batisca. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010.

COMPETÊNCIA. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. "Competência", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/compet%C3%Aancia>. Acesso em: 26 fev. 2023.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. New York: Cambridge University Press, 1989.

FEDATO, Carolina P.; COELHO, Beatriz Garcia Pinto. A prática de revisão de textos entre inadequação e inovação: uma discussão sobre variação, mudança e política linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 337-357, 1º sem. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n38p337>. Acesso em: 15 dez. 2022.

HAARMANN, Harald. Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 86, p. 103-126, 1990.

LEMOS, Mayara E. A regulamentação da profissão de revisor de textos: uma medida social necessária. **Cenários**, Porto Alegre, n. 9, p. 139-151, 1º sem. 2014a. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3094560-A-regulamentacao-da-profissao-de-revisor-de-textos-uma-medida-social-necessaria-regulation-of-text-revision-professionals-a-required-social-measure.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LEMOS, Mayara E. **A relevância do trabalho do revisor de textos**: um estudo para além da revisão linguístico-gramatical. 2014b. 49 f. Monografia - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/rrt/files/2017/10/A-relev%C3%A2ncia-do-trabalho-do-revisor-de-textos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIMA, Sóstenes Cezar de. **Impacto do vernáculo sobre o uso do ONDE na escrita monitorada**. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2913>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MENEGHETTI, Francis Kanachiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, pp. 320-332, Mar./Abr. 2011. Documentos e Debates. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NASCIMENTO, Lourdes da Silva do. **Revisor de textos**: concepções e formação do profissional em Minas Gerais. 2014. 139 f. Dissertação - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos**: entrelaçamento dizeres e fazeres. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOARES, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio. **Agência na história do ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos**. 361 f. 2022. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27030/1/CynthiaIsraellyBarbalhoDion%c3%adsioSoares\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27030/1/CynthiaIsraellyBarbalhoDion%c3%adsioSoares_Tese.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. et al. **Uma introdução ao estudo da política e do planejamento linguístico**. In: LIMA, Álisson Hudson Veras. et al. (Orgs.). *Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer*. v. 3. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 216-257. Disponível em: [https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165\\_e41ddba6fa574885b237034e96103695.pdf](https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_e41ddba6fa574885b237034e96103695.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

VOLKWEIS, Felícia Xavier. **O papel do revisor**: é preciso pedir ao óbvio que se justifique. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216077>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ZHAO, Shouhui. **Actors in language planning**. In: HINKEL, Eli. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. New York; London: Routledge, 2011. p. 905-923.

ZHAO, Shouhui; BALDAUF, Richard B. Individual agency in language planning: Chinese script reform as a case study. **Language Problems & Language Planning**, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2012.

# OS AUTORES

## Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). Atualmente, é professora associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Política e Planejamento Linguístico. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).



## Daniel Soares Dantas

Doutorando em Linguística - UFPB. Mestre em Letras - UFCG. Especialista em Linguagem e Ensino. Especialista em Novas Tecnologias Educacionais. Graduado em Letras (Português e Espanhol). Graduado em Pedagogia. Professor na Secretaria Estadual de Educação da Paraíba. Formador de professores (Fapesq). Minha maior realização é contribuir com a formação de professores e, por consequência, alimentar a minha. A frase que me define é: antes de ensinar o seu aluno a ler, leia o aluno.



## Felipe Coelho de Souza Ladeira

Bacharel em História e em Letras/Latim pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo e Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua nas áreas de História Romana, Antiguidade e Literatura Clássicas, recepção dos clássicos e ensino de latim. Atualmente é professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-CCHE).



## Carolina Coelho Aragón

É professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora pela Universidade do Havá (UHM) e mestre pela Universidade de Brasília (UnB). Desenvolve pesquisas linguísticas e etnográficas na região do Guaporé (RO), principalmente junto ao povo indígena Akuntsu (Tupí, Tupari). Sua pesquisa envolve interesses nas áreas de linguística antropológica, etno-história dos povos Tupí e políticas públicas voltadas aos direitos dos povos indígenas de recente contato.



## Isis Ribeiro Berger

Doutora em Linguística. Professora Associada da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Coordenadora Institucional do Programa Paraná Fala Inglês, na UNIOESTE. Membro da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo desde 2018. Temas de pesquisa: Políticas e Atitudes linguísticas, Gestão do Multilinguismo, Educação (Linguística) em Contexto de Fronteira, Formação de Professores de Línguas.



## Kátia Cavalcante Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2020); mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004) e licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (1994), *campus* de Limoeiro do Norte. Foi professora de português e inglês na educação básica por vinte anos, nas redes pública e privada de ensino, e desde 2009 é professora da Universidade Estadual do Ceará, atuando no curso de Letras Português.



## Leonardo Lucena Parisi

Leonardo Parisi, apaixonado pela sua profissão de professor de inglês, nasceu em 1986 em João Pessoa. Constante estudioso dos aspectos que envolvem a educação bilíngue e o ensino da língua inglesa. Formado em Letras Inglês pela UFPB em 2014, Mestre em Ensino de Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela *King's College London* em 2016, e doutorando em Linguística pela UFPB. Começou a dar aulas de inglês em 2006 e atualmente é professor do IFPB.



## Ingrid Cruz do Nascimento

Ingrid Cruz do Nascimento é doutoranda e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), na Universidade Federal da Paraíba, sendo graduada em Letras Português pela mesma instituição. Atua como professora de Língua e Literatura Brasileira da rede estadual do Ceará desde 2021. Além disso, trabalha como revisora de textos, com ênfase em gêneros da esfera acadêmica.





ISBN 978-65-265-1167-1



9 786526 511671 >