

Organizadoras

Anelise Freitas Pereira Gondar
Telma Cristina de Almeida Silva Pereira

(Re)construção

de Políticas de Pesquisa

História, Política e Contato Linguístico

**(Re)construção de políticas de pesquisa:
História, política e contato linguístico**

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

Coordenação-geral

Ivo da Costa do Rosário (coordenador)
Phellipe Marcel da Silva Esteves (vice-coordenador)

Coordenação de linhas de pesquisa

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

Comissão organizadora do XIV SAPPIL & V SEPEL

Clara Bastos Faustino
Thauane Cristine Cardoso de Souza
Milena Silva dos Santos
Tainá Dias de Souza
Heraldo Alcântara de Andrade
Pedro Alexander Pinheiro da Silva
Gustavo José Pinheiro
Monique Rocha Vidal
Douglas Coelho Alves Ferreira
João Victor Lima Ferreira Dutra
Iuri Pavan Dias
Lídia Rocha Moraes

Edição dos e-books

Phellipe Marcel da Silva Esteves

Coordenação de produção dos e-books

Clara Bastos Faustino
Gustavo José Pinheiro
João Victor Lima Ferreira Dutra
Kaya Araújo Pereira

Livro financiado com recursos Capes/Proex, auxílio 1352/2023, processo
8881.844682/2023-01.



**Anelise Freitas Pereira Gondar
Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
(Organizadoras)**

**(Re)construção de políticas de pesquisa:
História, política e contato linguístico**

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.

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

Anelise Freitas Pereira Gondar; Telma Cristina de Almeida Silva Pereira [Orgs.]

(Re)construção de políticas de pesquisa: história, política e contato linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 546p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1500-6 [Digital]

1. Políticas de pesquisa. 2. Análise linguística. 3. Análise do discurso. 4. Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Hanne Raffaella Turek Lúcio Krempi

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

PREFÁCIO	11
Anelise Freitas Pereira Gondar Telma Cristina de Almeida Silva Pereira	
PARTE 1: HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	23
ANTÔNIO ALVARES PEREIRA CORUJA: A GRAMÁTICA RACIONALISTA PELA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA	
Barbara Poubel dos Santos Leonardo Ferreira Kaltner	
A INFLUÊNCIA DA «RATIO» DE PLATÃO E DO «USUS» DE ARISTÓTELES NO PENSAMENTO LINGUÍSTICO DO OCIDENTE	35
Bruno Gomes da Silva Leonardo Ferreira Kaltner	
O CONCEITO DE SINTAXE EM DUAS GRAMÁTICAS OITOCENTISTAS	49
Cleide Bezerra de Melo Leonardo Ferreira Kaltner	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LATINA NO BRASIL: OS JESUÍTAS NA AMÉRICA PORTUGUESA	61
Janaina Fernanda de Oliveira Lopes Leonardo Ferreira Kaltner	

POLÍTICA DE SENTIDOS EM PAJUBÁ: SILENCIAMENTO E VISIBILIDADE	77
Kaya Araújo Pereira	
SISTEMA SAUSSURIANO E SISTEMA CARTESIANO: ESCUTA DE SENTIDOS MATEMATIZADOS NA DISCURSIVIDADE DA LINGUÍSTICA GERAL DO CURSO	95
Kitylla Gevezier Paredes	
ENTRE O EMPIRISMO E O RACIONALISMO: O MÉTODO DE ENSINO DE LATIM DE DU MARSAIS (1676-1756)	111
Melyssa Cardozo Silva dos Santos Leonardo Ferreira Kaltner	
IMPRESSÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO APELIDADA DE BABEL LOROSA'E – UM OLHAR PELA ANÁLISE DO DISCURSO	125
Rosane Lorena de Brito	
PARTE 2: PERSPECTIVAS EM ENSINO DE LÍNGUAS	
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO PELO OLHAR DO PROFESSOR	139
Tainá Dias de Souza Cíntia Regina Lacerda Rabello	
O FOS COMO POSSIBILIDADE DE EXPANSÃO DO FLE EM CONTEXTO MANAUARA: ANÁLISES PRELIMINARES	157
Angélica Pires da Silva Cavalcante	

- POR UMA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E CIDADÃ 175**
COM O FOS SCOLAIRE
Fátima Lopes do Amaral Lutfy
Patricia Brito de Oliveira Feitosa
Joice Armani Galli
- SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E 191**
DOCUMENTOS OFICIAIS: UM ESTUDO
QUANTITATIVO DAS HABILIDADES DA BNCC
Fernanda Soares da Silva Torres
- OS GUARANI MBYÁ E A ESCOLA COMO ÂMBITO 207**
DE DISPUTAS GLOTOPOLÍTICAS
João Pedro Peres da Costa
- PROBLEMATIZANDO MATERIAIS DIDÁTICOS A 223**
PARTIR DO FOS SCOLAIRE: ALGUMAS
REFLEXÕES SOBRE O FRANCÊS NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO EM NITERÓI/RJ
Karen Alvarenga Gomes Costa
Júlia Garcia Santos
Pamella Caroline dos Santos Chaves Cardoso
Pedro Camacho Eccard
Joice Armani Galli
- DECOLONIALIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE 241**
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NO BRASIL
Lídia Rocha Moraes
Cíntia Regina Lacerda Rabello
- UMA VISADA GLOTOPOLÍTICA: OS CURSOS DE 257**
LETRAS – PORTUGUÊS/FRANCÊS NO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO
Monique Rocha Vidal
Joice Armani Galli

A POLISSEMIA DO CONCEITO DE LETRAMENTO 275
NO BRASIL: MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS E
AXIOLÓGICAS PARA O FENÔMENO
Raisa Ketzzer Porto

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS 295
INTERCULTURAIS NO COLÉGIO ESTADUAL
MATEMÁTICO JOAQUIM GOMES DE SOUSA –
INTERCULTURAL BRASIL-CHINA
Xie Jinyu

PARTE 3: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E
GLOTOPOLÍTICA(S)

UM OLHAR ATUALIZADO SOBRE POLÍTICAS 313
LINGUÍSTICAS NO LIVRO *RETHINKING*
***LANGUAGE POLICY*, DE BERNARD SPOLSKY**
Ana Cristina Balestro

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS 325
EM PROL DA LÍNGUA TALIAN
Cinthia Luisa Rodrigues Pessoa

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE E EM LÍNGUAS DE 337
SINAIS NO BRASIL – ENTRELAÇAMENTO DE
DOMÍNIOS
Etiene Silva de Abreu

INTERVENÇÕES NORMATIVAS SOBRE O 355
PORTUGUÊS BRASILEIRO EM AGÊNCIAS
DIGITAIS DE LETRAMENTO
João Victor Lima Ferreira Dutra

O OUVIDO INVISÍVEL DO MERCADO: 373
ENCONTROS E DESENCONTROS DOS
MERCADOS ECONÔMICO E LINGUÍSTICO
Lucas Riehl Alves de Souza

IMIGRAÇÃO ÁRABE NO RIO DE JANEIRO: UM 391
ESTUDO DA INTERFACE ENTRE VITALIDADE E
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
Marcela Cristina Lemos Cordeiro

AS QUESTÕES DE INTERESSE DA 405
SOCIOLINGUÍSTICA NO ENEM ANALISADAS SOB
UMA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA
Marllon Valença Rodrigues

A LINGUAGEM NÃO É SEXISTA? 423
Raquel Moraes Ferreira

LÍNGUA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO 433
Simone Vieira de Aragão Tavares Emidio

ABRASILEIRAR O BRASIL: O PROJETO 447
LINGUÍSTICO DE MÁRIO DE ANDRADE
Thayrine Kleinsorgen
Rafael Lemos

PARTE 4: CONTATO DE LÍNGUAS

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E O 467
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA
DIPLOMACIA CULTURAL
Allan Cordeiro da Silveira
Joel Austin Windle

- PERSPECTIVAS CENTRO-PERIFÉRICAS EM UMA PESQUISA GLOTOPOLÍTICA: BARRICADAS, FOGO CRUZADO E ENSINO DE FRANCÊS (TRANS)PERIFÉRICO** 481
Gilberto Ferreira de Souza
- REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA FRANCESA E DOS FRANCÓFONOS NO BRASIL: UM PANORAMA DA PESQUISA EM ESTUDOS DA LINGUAGEM** 495
Nina Rioult
- JOGOS DIGITAIS E (TRANS)PERIFERIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DIGITAL** 515
Rodrigo Costa dos Santos
- LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS: RELAÇÕES DE CONTATO E BILINGUISMO NO ESPAÇO ESCOLAR** 531
Tiago Batista dos Santos
Monica Maria Guimarães Savedra

APRESENTAÇÃO

A cada ano, o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense tem o prazer de promover o Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras (SAPPIL), que é um fórum destinado à discussão e divulgação das pesquisas de alunas e alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado em diferentes estágios de desenvolvimento. A publicação nas mãos da caríssima leitora/ do caríssimo leitor reúne os escritos dessas alunas e alunos e pretende contribuir para a disseminação das atividades de pesquisa realizadas no âmbito do nosso Programa.

Em 2023, o XIV SAPPIL teve como tema “(Re)construção de políticas de pesquisa” e foi realizado, juntamente com o Seminário de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – SEPEL, de forma híbrida (presencial e remota) dos dias 23 a 27 de outubro. O presente livro, dedicado às contribuições da Linha 3 “História, Política e Contato linguístico”, congrega os 33 trabalhos selecionados entre as apresentações das pesquisadoras e pesquisadores discentes dessa linha, reunindo reflexões em torno da história da linguística, de letramentos críticos, de políticas linguísticas e efeitos glotopolíticos em diferentes esferas da(s) sociedade(s).

Dividimos as contribuições em quatro blocos, quais sejam, *Historiografia e História das Ideias Linguísticas*, *Perspectivas em ensino de línguas*, *Políticas linguísticas e glotopolítica(s)* e, finalmente, *Contato de línguas*. Cada bloco apresenta reflexões voltadas aos eixos temáticos basilares da Linha 3 e mostram a pujança e amplitude das discussões.

Iniciamos este volume com um primeiro bloco dedicado à *Historiografia e História das Ideias Linguísticas*. O primeiro artigo dessa seção apresenta um estudo amparado metodologicamente pela Historiografia Linguística, que elucida o contexto do ensino-

aprendizagem da língua portuguesa no século XIX por meio da investigação da confecção e recepção da gramática de Antônio Álvarez Pereira Coruja (1806-1889). A partir da reconstrução da biografia do autor, da investigação dos ambientes intelectuais em que ele se insere e também dos aspectos da sua obra, o leitor compreenderá os pensamentos linguísticos que influenciaram o Brasil oitocentista. O segundo artigo dedica-se à compreensão acerca das raízes platônicas e aristotélicas na construção das discussões modernas entre racionalismo e empirismo e a sua importância para a história do pensamento linguístico ocidental. O terceiro artigo é fruto de uma tese de doutorado e dedica-se ao estudo comparativo sobre a questão da sintaxe no século XIX a partir de duas gramáticas utilizadas nesse período e que apresentam distintas teorias linguísticas. Os autores, para tanto, analisam as obras o *Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza* (1877), de Antônio da Costa Duarte e a *Grammatica portugueza* (1885), de Júlio Ribeiro, cada uma delas representando períodos linguísticos diferentes – o Período Racionalista e o Período Científico – ao longo dos oitocentos. O quarto artigo apresenta outra interessante contribuição da Historiografia Linguística para o campo dos Estudos de linguagem: as mudanças relativas ao ensino da língua portuguesa nos colégios jesuíticos no Brasil nos séculos XVI e XVII após a Reforma Pombalina, que substituiu o uso da gramática latina de amplo uso na colônia, intitulada *De Institutione grammatica libri tres* (1572), escrita pelo padre jesuíta Manuel Álvares.

A temática da ‘Política de sentidos em Pajubá’ é objeto do quinto artigo, que se orienta por uma perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas e tem como objetivo elucidar silenciamentos e visibilidades do pajubá através da análise de materialidades vocabulares, a exemplo do verbete *mona*, frequente em falas de travestis profissionais do sexo da década de 1980.

O sexto, instigante, artigo, intitulado “Sistema saussuriano e sistema cartesiano: escuta de sentidos matematizados na discursividade da linguística geral do curso”, oriundo de uma

pesquisa de mestrado, debruça-se sobre a compreensão da produção dos efeitos de matematização na discursividade da obra canônica *Curso de Linguística Geral*. A autora identifica e analisa sequências discursivas em que ressoam sentidos que justamente deixam transparecer saberes matemáticos.

O sétimo artigo apresentado nesse primeiro bloco analisa a obra intitulada *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), do gramático e filósofo César Chesneau Dumarsais (1676-1756), e busca compreender como a obra desse filósofo e aclamado gramático francês contribuiu para a secularização do ensino de latim.

O oitavo e último artigo versa brevemente sobre as “Impressões sobre a língua portuguesa na construção de uma nação apelidada de Babel Lorosa’e”, buscando elucidar, por meio da Análise do Discurso, o uso da língua portuguesa em meio às outras línguas faladas em Timor-Leste. O papel e os significados da língua portuguesa no referido país, apelidada de Babel Lorosa’e, são analisados através de entrevistas com informantes timorenses do meio político e também do serviço público. Com isso, a autora reconstrói o panorama do significado, em disputa, do idioma em meio às intervenções culturais, sociais e políticas sofridas pelo país ao longo de sua história.

No segundo bloco de contribuições, que reúne trabalhos em torno da temática *Perspectivas em ensino de línguas*, as autoras e os autores colocam em evidência a importância do plurilinguismo no Brasil, seja no âmbito educacional, seja como uma potente área de estudos, além de defender abordagens críticas de ensino.

Assim, no artigo intitulado “Uma investigação sobre as práticas de ensino de língua inglesa no Ensino Médio nas escolas públicas do Rio de Janeiro pelo olhar do professor”, que dá início às contribuições desse bloco, as autoras apresentam um recorte de uma pesquisa em andamento sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas de Ensino Médio. No artigo, elas abordam as perspectivas dos professores acerca das suas práticas pedagógicas em sala de aula, alinhadas ao Letramento Crítico e à Pedagogia dos

Multiletramentos, a partir dos recursos utilizados. Por fim, as autoras estabelecem uma relação das práticas com as orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no país.

“O FOS como possibilidade de expansão do FLE em contexto manauara: análises preliminares” é o título do segundo artigo. Ele inaugura, neste volume, uma série de artigos em torno do Francês com Objetivos Específicos (FOS). A autora discute o papel do FOS na formação inicial e/ou continuada, nos cursos de graduação em Letras (Francês), na cidade de Manaus, na região Norte do Brasil, e sua relevância para a formação de futuros professores.

No terceiro artigo do bloco, “Por uma educação plurilíngue e cidadã com o FOS *scolaire*”, as autoras retomam a temática do francês na modalidade FOS e discutem os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas da rede pública de ensino de Niterói (RJ), obtidos ao longo de encontros formativos e oficinas de FOS com os professores. As autoras apontam os desdobramentos que consideram relevantes para a elaboração de materiais didáticos.

Em “Sociolinguística educacional e documentos oficiais: um estudo quantitativo das habilidades da BNCC”, quarto artigo desse bloco, o olhar político linguístico para o ensino de línguas recai sobre a gestão. Por considerar que o aporte da Sociolinguística tende a atenuar as crenças de viés preconceituoso dos alunos da educação básica, a autora investiga se temáticas relacionadas à Sociolinguística educacional foram eleitas como centrais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que deve servir de base para a formulação curricular de todos os sistemas de ensino no Brasil.

No quinto artigo, “Os Guarani Mbyá e a escola como âmbito de disputas glotopolíticas”, fruto de uma dissertação de mestrado que teve como locus a escola Guarani Mbyá Para Poty Nhe’ê, situada na aldeia Ka’aguy Hovy Porã, no município de Maricá (RJ), o autor nos presentearia com um trabalho sobre o ensino da língua guarani Mbya. No artigo, encontramos questões envolvendo os processos de educação escolar e educação tradicional entre os

Guarani e o papel glotopolítico de diferentes agentes em prol tanto da manutenção e do fortalecimento quanto do apagamento e do silenciamento da língua guarani Mbyá.

No artigo “Problematizando materiais didáticos a partir do FOS *scolaire*: algumas reflexões sobre o francês na rede pública de ensino em Niterói/RJ” temos mais uma discussão em torno da modalidade FOS, desta vez com uma significativa contribuição discente vinculada a um projeto de pesquisa do Programa de Licenciaturas. Os autores apresentam as etapas metodológicas realizadas durante a pesquisa, discorrem sobre as formações presenciais e sobre as etapas para a preparação de fichas pedagógicas, voltadas para o contexto da rede pública de ensino de Niterói (RJ).

A língua inglesa volta à temática na sétima contribuição desse bloco com o artigo “Decolonialidade linguística e ensino de inglês como língua franca no Brasil”. Nesse artigo, as autoras propõem uma discussão sobre decolonialidade linguística e o ensino do inglês como língua franca no Brasil, e defendem a ideia de que essa língua seja “desestrangeirizada”.

No oitavo artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado, as autoras investigam o ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE), destacando seu crescimento em evidência devido às inovações tecnológicas e demandas profissionais. Assim, em “Uma visada glotopolítica: os cursos de Letras – Português/Francês no estado do Rio de Janeiro”, as autoras apresentam um panorama geral da oferta do ensino de francês nos cursos de Letras, das Instituições de Ensino Superior, no estado do Rio de Janeiro (IES/RJ) e das formações acadêmicas e profissionalizantes oferecidas aos estudantes.

No nono artigo, “A polissemia do conceito de letramento no Brasil: motivações históricas e axiológicas para o fenômeno”, ainda na área da educação, a autora apresenta uma discussão sobre a polissemia do conceito de letramento no Brasil, com base nos estudos bakhtinianos e na teoria sociocultural. Para a autora, o conceito de letramento se encontra em documentos oficiais do

governo que norteiam a Educação Básica, por isso é crucial que seus múltiplos significados sejam trazidos à baila, assim como seus reflexos no discurso de educadoras e educadores da rede pública sejam discutidos.

Finalizando esse bloco, temos o artigo “A educação intercultural e as práticas interculturais no Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa– Intercultural Brasil-China”. A autora aborda o tema a partir de uma pesquisa envolvendo o Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China, localizado no município de Niterói (RJ). Nesse artigo, somos contemplados com um estudo comparativo entre as práticas interculturais introduzidas pelos professores chineses e pelos professores brasileiros no colégio. Com isso, a contribuição da autora reside na reflexão sobre os aspectos que podem ser melhorados na educação intercultural e também no destaque à importância da cooperação entre os agentes chineses e brasileiros na escola, que gera uma melhor articulação da língua chinesa no contexto local.

O terceiro bloco de artigos desta publicação dedica-se às *Políticas linguísticas e glotopolítica(s)*. A primeira contribuição pretende oferecer um olhar atualizado acerca das políticas linguísticas no livro “Rethinking Language Policy” de Bernard Spolsky, lançado há três anos. A autora apresenta os principais argumentos desta que é uma das últimas obras do referido pensador, e o faz em revisita às obras anteriores. Em seu cotejo, a autora conclui que Spolsky amplia sua visão acerca das políticas linguísticas, fortalecendo a ideia de que língua e ambiente estão intrinsecamente relacionados e que é vital compreender a língua em face de seus falantes.

A segunda contribuição, intitulada “Uma análise das políticas linguísticas em prol da língua Talian” dedica-se às políticas adotadas para a preservação e visibilização da língua talian de forma a fortalecer o senso identitário entre os seus falantes e reforçar também a política, em âmbito nacional, de reconhecimento de um Brasil multilíngue.

O terceiro artigo do bloco tem por título “Políticas linguísticas de e em línguas de sinais no Brasil – entrelaçamento de domínios” e debruça-se, por meio de pesquisa documental, sobre políticas educacionais para línguas de sinais, analisando as práticas, as crenças e a gestão da língua de sinais. A autora dedica-se então à análise das práticas linguísticas para línguas de sinais em uma escola pública de um município do Rio de Janeiro, na expectativa de identificar como essas práticas afetam políticas educacionais no contexto da educação de surdos.

A quarta contribuição versa sobre “Intervenções normativas sobre o português brasileiro em agências digitais de letramento” e tem como objetivo analisar como criadores de conteúdos digitais em redes sociais praticam uma política linguística de normatização da língua portuguesa através desses canais. Nesse sentido, o texto investiga os efeitos glotopolíticos de intervenções normativas sobre o português brasileiro quando realizadas em e por plataformas virtuais, estabelecendo uma comparação entre esses processos e os processos incidentes sobre a normatização da língua ao longo da história no Brasil.

Em “O ouvido invisível do mercado: encontros e desencontros dos mercados econômico e linguístico”, o autor da quinta contribuição deste livro dedica-se à discussão acerca das confluências e divergências dos mercados econômico e linguístico no contexto específico da produção musical caboverdiana e seus efeitos glotopolíticos naquele país. A interlocução entre os conceitos de mercado econômico e mercado linguístico é feita a partir da ótica das línguas minorizadas.

O sexto artigo desta coletânea tem por tema a imigração árabe no Rio de Janeiro, que mapeia a vinda de famílias oriundas da região do Levante (Palestina, Líbano, Síria e Jordânia) entre o final do século XIX e o meio do século XIX, com o objetivo específico de elucidar a interface entre vitalidade e políticas linguísticas para a gestão, as crenças e as práticas do idioma árabe na região.

O sétimo artigo propõe-se a discutir, sob a perspectiva glotopolítica, os temas que se encaixam no ramo da Sociolinguística

nas provas de Linguagens e Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. O trabalho analisa os enunciados das provas de Língua Portuguesa e Redação, identificando a apresentação de conteúdos relativos à Sociolinguística ao longo de dez anos (2011 a 2021), buscando identificar mudanças relativas a aspectos como identidade linguística, história sociolinguística e multilinguismo no Brasil, variação linguística e norma. Objetivou-se, ao correlacionar temas e períodos histórico-políticos, identificar agentes glotopolíticos por trás desses processos.

A oitava contribuição apresenta a base bibliográfica para uma pesquisa de doutorado em curso acerca da linguagem não sexista. A pesquisa, como um todo, dedicar-se-á à análise da *écriture inclusive* no ensino de francês língua estrangeira (FLE) em três universidades públicas do estado do Rio de Janeiro em que a graduação em francês é oferecida e a contribuição em questão dedica-se a apresentar uma revisão bibliográfica inicial que busca elucidar as razões apontadas por linguistas em movimento contrário à linguagem não discriminatória de gênero.

A nona contribuição, intitulada “Língua, identidade e pertencimento”, tem como foco a análise de significados que a variação na forma do pronome de 1ª pessoa do plural, opondo as formas *nós* e *a gente*, em comunidades do Rio de Janeiro, cujos territórios estão sob domínio de facções criminosas atuantes no mercado de compra e venda de drogas. A pesquisa identifica que o emprego do *nós* e do *a gente* representa um traço identitário de diferenciação entre grupos.

A décima e última contribuição deste bloco tem por título “Abrasileirar o Brasil: o projeto linguístico de Mário de Andrade”: sob o pano de fundo da percepção marioandradiana – contundente – de que escritores e literatos deveriam exercer influência sobre a sistematização e visibilização de uma “língua nacional”. O artigo propõe uma discussão na interface entre literatura e política linguística, realizada a partir da análise da obra póstuma do autor, compilada nos anos de 1990, intitulada “Gramatiquinha da fala brasileira”.

Finalmente, no quarto e último bloco, temos cinco contribuições que abordam as línguas em contato em diálogo com os temas da educação, das práticas plurilíngues e das políticas linguísticas. Os cinco trabalhos são derivados de pesquisas de teses em andamento ou recém-concluídas pelo Programa.

No primeiro artigo, “A influência do espaço geográfico e o inglês como língua franca na diplomacia cultural”, os autores apresentam um panorama de conceitos relacionados aos fundamentos acerca de diplomacia cultural, missões diplomáticas, instâncias de *soft power*, noções da influência e relevância da geografia na prática docente de língua inglesa.

No artigo intitulado “Perspectivas centro-periféricas em uma pesquisa glotopolítica: barricadas, fogo cruzado e ensino de francês (trans)periférico”, temos uma importante reflexão sobre as perspectivas e as práticas de ensino de francês adequadas ao aluno considerado periférico, e sobre as percepções docentes de adaptação do ensino de francês para reconhecer e valorizar esse público. O autor destaca ainda a necessidade de práticas de reconhecimento do público socioeconomicamente desfavorecido, em contexto centro-periférico, para a reformulação e democratização do ensino de francês nas escolas públicas e para a manutenção do ensino plurilíngue nessas instituições.

Na terceira contribuição desse bloco, “Representações da língua francesa e dos francófonos no Brasil: um panorama da pesquisa em estudos da linguagem”, a autora destaca que o conceito de representação vem ocupando um lugar de destaque nos estudos da linguagem, uma vez que ele influencia e interage com as práticas linguísticas, assim como é determinante para a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Dessa forma, a autora apresenta um panorama das pesquisas existentes sobre as representações da língua francesa no Brasil.

Com o artigo “Jogos digitais e (trans)periferia: uma análise crítica do discurso digital”, o autor nos apresenta uma pesquisa sobre a relação entre jogos digitais, território e identidade, com o

objetivo de discutir como o ato de jogar videogames se relaciona com a (trans)formação de identidades territorializadas.

No artigo que encerra esse bloco, “Língua portuguesa e LIBRAS: relações de contato e bilinguismo no espaço escolar”, os autores inscrevem no espaço escolar sua discussão acerca do contato linguístico entre Libras e língua portuguesa. Eles examinam as relações estabelecidas entre essas línguas em escolas de Ensino Médio, tendo em vista que esta é a etapa final da educação básica, quando se espera que os estudantes atinjam competências linguísticas específicas. Para os autores, é importante identificar as relações linguísticas entre essas duas línguas no espaço escolar, bem como entender o grau de bilinguagem e os impactos de uso dessas línguas na vida escolar dos estudantes.

Apresentadas sucintamente cada contribuição dessa instigante publicação, cara leitora, caro leitor, desejamos que, com a presente obra, vocês tenham a oportunidade de conhecer pesquisas que estão sendo realizadas pela Linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, cuja amplitude temática, fôlego teórico-metodológico e resultados, sempre em desenvolvimento, indicam a excelência de uma geração de pesquisadoras e pesquisadores de nossa área.

Anelise Freitas Pereira Gondar
Telma Cristina de Almeida Silva Pereira

PARTE 1
HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA
DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

ANTÔNIO ALVARES PEREIRA CORUJA: A GRAMÁTICA RACIONALISTA PELA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Barbara Poubel dos Santos¹

Leonardo Ferreira Kaltner²

RESUMO: A partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, foram tecidas uma descrição e uma análise de alguns aspectos do gramático Antônio Alvares Pereira Coruja e de sua obra (1835). Por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar na área dos estudos de linguagem e história das ciências, especificamente, um estudo no campo da Historiografia Linguística, o referencial teórico está vinculado às obras de Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2013), salientando-se a interseção entre a História e a Linguística. É necessário analisar o período histórico, os círculos intelectuais e a rede de conhecimento que influenciaram os estudos linguísticos do Brasil oitocentista. A gramática de Antônio Alvarez Pereira Coruja é uma fonte documental, selecionada dentro do recorte temático da Historiografia Linguística, que nos serve para a reconstituição do papel conferido ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa durante o século XIX. Essa gramática também se configura como nosso *corpus*, porque foi a gramática adotada pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O principal intuito é elaborar uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico que influenciou o Brasil oitocentista, a fim de evidenciar a efervescência intelectual do século XIX no ensino de português e na produção gramatical. Além desse objetivo inicial, cabe aqui também resgatar essa importante memória cultural. O estudo inicia-se pela biografia do autor, pela contextualização do período histórico e do pensamento linguístico de publicação do documento, pelas características da folha de rosto da gramática e do proêmio, a fim de identificar os

¹ Doutoranda pela Universidade Federal Fluminense. Orientador: Leonardo Ferreira Kaltner. E-mail: bpoubels@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), e orientador desta pesquisa, na área da Historiografia Linguística.

sentidos produzidos. Por fim, são apreciadas as definições da primeira parte da gramática referente aos estudos da etimologia.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística. Antônio Alvares Pereira Coruja. Gramática racionalista.

Introdução: princípios da fase de investigação

Konrad Koerner (1996) define que há princípios a serem seguidos na construção dessa narrativa historiográfica, nomeadamente os princípios de “contextualização”, “imanência” e “adequação teórica”, que vão como etapas sucessivas na interpretação de documentos. O primeiro princípio, citado acima, tem a ver com o “clima de opinião” do período histórico em questão. Por “clima de opinião”, entendem-se as interferências de fatores externos em relação à língua, que é um produto social.

Em uma pesquisa historiográfica, retomar o clima de opinião da época em estudo e apontar os fatores socioeconômicos, políticos e culturais são procedimentos inevitáveis, porque tanto correntes intelectuais como outros fatores externos influenciam a práxis linguística. Logo, o texto é a materialização de correntes intelectuais, que marcaram a sociedade e o pensamento linguístico de um determinado período histórico.

Em consonância com essa abordagem histórica, há o entendimento crítico do texto em análise – princípio da imanência. O princípio da imanência consiste na assimilação do texto de forma completa, por meio dos conceitos imanentes ao próprio documento. Dessa maneira, o historiógrafo deve se ater à compreensão do trabalho linguístico sem nenhuma interferência de doutrinas atuais. Daí a importância da interpretação de uma manifestação linguística em consenso com o contexto histórico original e com as teorias vigentes na época em que ela foi produzida.

Os princípios são realizados sucessivamente, dentro de uma ordem. Sendo assim, os dois primeiros princípios são como pré-requisitos que possibilitam a atuação no princípio da adequação.

O princípio da adequação nos leva a pensar em termos de continuidade e descontinuidade quanto à recepção das ideias linguísticas (Swiggers, 2013). De fato, como o clima de opinião interfere nas ideias linguísticas, significa dizer que posicionamentos sobre a linguagem dependem da legitimação ou sustentação para circularem na sociedade. E exatamente essas ideias que, no passado, foram recepcionadas, atualmente, podem estar ou não em vigor.

Contextualização do documento

Durante as pesquisas sobre a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no período oitocentista e o início da educação linguística no Brasil, buscamos informações sobre a gramática adotada pelo instituto para o ensino da língua portuguesa. Relatórios do período imperial indicam que a gramática utilizada foi o *Compendio da grammatica da lingua nacional*, de Antônio Alvarez Pereira Coruja.

Esse é um resultado parcial dos nossos estudos, que ainda está em fase de andamento, mas que já reúne muitos conhecimentos acerca da educação linguística para os cegos desde o Império até a Proclamação da República, período que evidencia os feitos de Benjamin Constant.

O *Compendio da grammatica da lingua nacional*, em sua primeira edição, no ano de 1835, será nosso *corpus* de análise no presente artigo.

De acordo com a periodização dos estudos linguísticos, a gramática de Antônio Alvares Pereira Coruja é uma gramática racionalista (1802 a 1881). Tais gramáticas caracterizam-se por serem textos de cunho filosófico, com o objetivo de promover o ensino de língua portuguesa em sala de aula. A gramática racionalista, também conhecida como filosófica ou razoada, entende a língua como uma faculdade da razão humana, logo, o

entendimento que se tinha sobre o fenômeno linguístico se construía na mesma base teórica para o entendimento do raciocínio na construção do pensamento (Cavaliere, 2018).

Por não haver possibilidade de analisar toda a gramática neste artigo, algumas partes da gramática foram selecionadas para serem apreciadas aqui. Elas são referentes à folha de rosto, ao prólogo e à etimologia.

Coruja (1806-1889): uma biografia inspiradora

O “Coruja”, na verdade, é um apelido. Existem várias narrativas para explicar o sentido da alcunha “Coruja”. Porém, uma bela e significativa iniciativa da Caixa Econômica Federal, em comemoração aos 150 anos de existência do banco, trouxe para o espaço da mídia, em 15 de novembro de 2011, a memória do ilustre Antônio Álvares Pereira Coruja.

Um portfólio narrado pela atriz Glória Pires relata que o banco tem registrado até então a história do primeiro cliente da Caixa, o comendador Antônio Álvares Pereira, conhecido como Coruja. A atriz conta também que o motivo do apelido surgiu do hábito de ler nas ruas até tarde sob a luz dos lampiões, devido à iluminação precária nas casas.

A alcunha “Coruja”, portanto, foi adotada como sobrenome em sua assinatura a partir de 1830. Em suas obras, vinham impressas, além da nova rubrica, uma gravura de coruja criada como forma identitária. Coruja é considerado o primeiro gramático no Brasil e foi o primeiro cronista de Porto Alegre. Também foi político, educador, historiador e escritor brasileiro. Foi professor de primeiras letras e suas aulas públicas eram baseadas no método de Lancaster.

Na esfera política, Coruja foi candidato às eleições para a primeira legislatura da Assembleia Legislativa Provincial. Foi eleito como suplente e assumiu em dezembro de 1835. A Revolução Farroupilha havia sido deflagrada. Coruja aliou-se ao movimento e se tornou um liberal farroupilha. Após ser preso e desencantado

com a política, decidiu viver no Rio de Janeiro e se dedicar à educação e ao estudo. Também fundou o Liceu Minerva em 1841, situado na Rua da Quitanda.

Além de artigos, sua produção intelectual foi vasta, com ênfase nas obras de caráter didático. Essas obras didáticas eram referências na educação, inclusive adotadas no Colégio Pedro II e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Fundou uma caixa bancária, mas foi enganado pelo sócio e se arruinou financeiramente. Já havia deixado o magistério e passou a ser sustentado pelo filho. Após a morte da esposa e, em seguida, do filho adotivo, Coruja passou a viver de favores e em extrema pobreza. Abrigou-se em uma república de estudantes e morou em cortiço. Esse foi o final de vida do professor Coruja, que teve registrado “miséria orgânica” como causa *mortis* em seu atestado de óbito.

Análise da folha de rosto e do proêmio da gramática

Antes de começar a análise do texto, é importante comentar sobre o período histórico de produção da gramática. No Rio Grande do Sul, terra natal do professor Coruja, iniciou-se, em 20 de setembro de 1835, uma revolta contra o governo central, no Período Regencial, conhecida como a Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha.

Nesse primeiro momento, as ideias separatistas ainda não vigoravam. À proporção que a situação avançava, essa condição ganhava força. Em 1836, a separação da província ocorreu e deu origem à República Rio-Grandense. Bento Gonçalves foi o líder da Revolução Farroupilha e se tornou o presidente da República Rio-Grandense.

Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, sufocou os farrapos com estratégias militares e foi muito eficiente na área diplomática. Em 01^o de março de 1845, a Guerra dos Farrapos terminou. Em relação ao positivismo, foi o principal movimento filosófico ocorrido durante a segunda metade do século XIX. No

Brasil, o positivismo influenciou a política brasileira, principalmente a Proclamação da República e o início da Primeira República.

Algumas polêmicas sobre política de língua que influenciavam o nome da língua no Brasil e da gramática fizeram com que, em 15 de outubro de 1827, uma lei fosse sancionada a fim de resolver tais questões. Segue um recorte dessa normativa, que é interessante para a análise:

Art. 4º **As escolas serão de ensino mutuo** nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

[...]

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** (...) (Brasil, 1827, grifo nosso).

Destacam-se, nessa lei, dois pontos relevantes que surgem na análise da folha de rosto. O principal destaque refere-se ao nome da língua que seria adotado a partir da data de 15 de outubro de 1827, ou seja, a língua não seria chamada “língua brasileira” como alguns deputados pleiteavam, mas, sim, ‘língua nacional’. Dessa forma, a língua chamada de nacional remete a um imaginário da língua do país como uma unidade política e não mais da metrópole. Veja que não foi proposta uma gramática da língua portuguesa, brasileira ou imperial.

A segunda observação a ser feita diz respeito ao artigo 4º que cita o método de Lancaster. Coruja foi indicado para cursar o método de ensino mútuo do inglês Joseph Lancaster. Foi exatamente em meio a sua habilitação que as discussões em torno do nome da língua se deram, o que culminou na lei exposta acima.

A primeira edição do *Compendio da grammatica da lingua nacional* foi muito requisitada nos meios escolares. Essa obra foi editada por uma tipografia de Porto Alegre. Já em outras obras de Coruja e em outras edições dessa gramática, o local de edição se deu no Rio de Janeiro, tendo em vista que Coruja fixou residência

no Rio de Janeiro após suas prisões devido ao seu envolvimento com o movimento dos farrapos.

O *Compendio da grammatica da lingua nacional* foi dedicado à mocidade rio-grandense. Desse modo, o título da gramática é determinado por uma dedicatória e pelo nome do autor com a indicação de sua naturalidade: *Compendio da grammatica da lingua nacional dedicado à mocidade rio-grandense por seu patricio Antonio Alvares Pereira Coruja*.

Diante de tantos conflitos militares no Rio Grande do Sul, Coruja faz menção aos jovens de sua região. A palavra “mocidade” evidencia a preocupação do professor com os alunos em meio à revolução e o objetivo da gramática, que é o ensino. Enquanto o termo “rio-grandense” demonstra a posição política do autor.

É válido enfatizar os exemplos mencionados por Coruja como adjetivos possessivos e pátrios, além do significado que cada classificação representa. De acordo com o gramático (1835, p. 6), o adjetivo possessivo “é o que indica possessão, v. g. Popular, Nacional, Imperial”. Enquanto o adjetivo pátrio “é o que indica a pátria, v. g. Rio-Grandense, Fluminense, Maranhòt, Mineiro”.

Nota-se que entre os exemplos dos adjetivos possessivos estão as designações popular, nacional e imperial. Dessa forma, o termo *língua nacional* utilizado no título da gramática do Coruja não equivale à *língua imperial*, tampouco à *língua popular*. Outra particularidade, bem significativa, é a indicação de *rio-grandense* ou *mineiro* como pátria, ao invés de *brasileiro*, *português* ou qualquer outra nacionalidade. Logo, essas exemplificações produzem sentidos em relação ao período político do momento de produção e edição da gramática. Há uma mistura do sujeito político revolucionário farrapo com o sujeito mestre. Ambos constituem o sujeito gramático, autor do *Compendio da grammatica da lingua nacional*.

Esses efeitos de sentido são mais perceptíveis quando comparados com as dedicatórias de obras posteriores. Em 1838, o *Manual dos Estudantes de Latim* foi dedicado à mocidade brasileira.

Em 1848, o *Compendio de orthografia da lingua nacional* foi dedicado a Sua Majestade, o Sr. Dr. Pedro II.

Além disso, outras leituras podem ser inferidas com essa comparação. As reedições da gramática, já ampliadas, mais corretas e algumas com o brasão, estão relacionadas com publicações de obras posteriores, como os manuais didáticos. Nesse período, Coruja já era um autor estabelecido na Corte, em que as publicações e o ensino serviam de modelo para as províncias. Em sua primeira edição da gramática, percebe-se um autor voltado para os ideais regionais em oposição ao poder imperial. A partir de sua permanência no Rio de Janeiro, nota-se uma relação com o poder imperial.

Quanto ao próêmio, texto introdutório de apresentação de um livro, Coruja expressa sua concepção racionalista de gramática: “Grammatica é uma Arte, que ensina declarar bem os nossos pensamentos por meio de palavras” (Coruja, 1835). O autor também apresenta a divisão dos estudos gramaticais feita em sua obra. A conhecer, ele divide a gramática em quatro partes: *etymologia, syntaxe, prosodia e orthographia*. Essa divisão segue o modelo europeu. Em seguida, ele define cada uma dessas partes.

O gramático também aborda a definição de oração: “é a união ou agregado de palavras com que affirmamos alguma cousa. A Oração consta de Sugeito. Verbo, e Paciente, e circunstancias quando as ha” (Coruja, 1835).

Como circunstância, o gramático expressa ser “tudo aquilo que sem ser Sugeito, nem Verbo, nem Paciente entra no arranjo da oração” (Coruja, 1835).

Daí, o autor cita as nove partes da oração, que são as classes gramaticais: artigo, nome, pronome, verbo, particípio, advérbio, conjunção, preposição e interjeição. Vale ressaltar que a classe *nome* engloba tanto o substantivo quanto o adjetivo, o que somaria dez classes gramaticais. Alguns gramáticos desse período não consideram os adjetivos como uma classe autônoma, distinta da classe nome.

Análise da primeira parte da gramática: *Da Etymologia*

Na primeira parte, *Da Etymologia*, Coruja explica cada parte da oração. Como informado anteriormente, iremos nos ater somente às peculiaridades e informações pertinentes ao espaço de um capítulo de livro. Coruja classifica as classes de advérbio, conjunção, preposição e interjeição como indeclináveis. Sendo assim, ele divide as partes da oração em variáveis e invariáveis. As classes mencionadas acima são invariáveis, enquanto as demais são todas variáveis.

A primeira parte da oração abordada foi o artigo. Coruja considera o artigo como classe autônoma, diferentemente de outros gramáticos racionalistas. Pode-se verificar essa postura em gramáticas racionalistas como as de Sotero dos Reis, Antônio da Costa Duarte, Conduru ou Costa e Cunha, assim como em outras gramáticas do modelo científico. É perceptível a ausência da classe gramatical *numeral* em todas as gramáticas dos citados acima.

Na classe nome, Coruja deixa bem claro que nome é o substantivo ou o adjetivo: “Substantivo é o que significa uma cousa, ou pessoa, v. g. Mesa, Francisca. Adjectivo é o que significa a qualidade de alguma cousa, ou pessoa, v. g. Redonda, Amavel” (Coruja, 1835, p. 5).

Os adjetivos dividem-se em oito categorias: *positivo*, *comparativo*, *superlativo*, *partitivo*, *possessivo*, *pátrio*, *gentílico* e *numeral*. Como dito anteriormente, *numeral* não é uma classe autônoma, mas pertence à classe dos adjetivos como uma subdivisão. Dando andamento à análise, agora em relação ao pronome relativo, o autor Coruja adotou o nome *pronome relativo*, diferentemente de outros gramáticos racionalistas que não adotaram esse nome.

O autor não fez menção ao papel de liame do pronome relativo, ou seja, sua função de ligação ou conexão de proposições. Apenas indica o papel relacional desempenhado por esse instrumento, ao citar o termo “antecedente” e “com elle tem relação”. Como conjunção, Coruja explica ser “uma palavra

indeclinável, que serve para ajuntar uma palavra, ou Oração com outra” (1835, p. 42). Percebe-se que é evidenciada a função da conjunção como aquela que estabelece uma ligação entre palavras ou orações. Porém, o papel relacional observado no pronome relativo não se apresenta na definição da conjunção.

Quanto à preposição, a definição não esclarece o papel de vínculo vocabular. O papel relacional pode ser identificado, de forma sutil, ao trazer a ideia de preposição como aquela que serve para reger nomes. Essas ideias surgem de maneira mais clara na nota de rodapé, em que o autor explica sua posição em relação às palavras *além* e *depois*. De acordo com Coruja (1835, p. 43), alguns gramáticos classificam esses advérbios como preposições, o que ele discorda: “(...), mas eu entendo que elles não podendo ligar se a um nome se não por meio de uma preposição (...) que ajudam a modificar a circunstância por ella regida.”

Veja que, em sua justificativa acerca da convicção que ele tem, o autor refere-se à preposição como aquela que se liga a um nome, ou seja, expressa o papel de liame vocabular. Num segundo momento, ele afirma que a preposição expressa circunstância, o que diz respeito ao papel relacional da preposição. Mas é uma ideia que não é desenvolvida pelo autor nessa primeira parte, por isso pode não ser clara aos leitores.

O autor deixou para fazer tais considerações na segunda parte dos estudos gramaticais, concernentes à sintaxe. Entende-se que as preposições são termos regentes das circunstâncias (sentidos) de uma oração. Também acrescentou exemplos dessas relações para facilitar a compreensão. Faltam, às definições ora analisadas, os papéis desempenhados como instrumento de coesão textual e como instrumento que determina a fronteira oracional.

De acordo com Cavaliere (2018, p. 19), as classes pronome relativo, preposição e conjunção estão relacionadas à noção de conectivo por expressarem os papéis gramaticais (1) de liame vocabular ou oracional, (2) de indicação da fronteira vocabular ou oracional, (3) de atribuidor de uma relação no plano sintático ou (4) de termo anafórico dotado de uma função sintática.

Considerações finais

Ao final dessa análise, é perceptível que a contextualização do período histórico e o resgate do clima intelectual em que se deu a produção da gramática constituem etapas fundamentais para a interpretação historiográfica. A inserção do *corpus* em seu ambiente de produção, em que aspectos culturais, sociais, políticos e filosóficos se interligam na biografia do autor, contribui para a compreensão do texto de forma integral, por meio dos conceitos imanentes ao próprio documento. Isso porque todos os fatores que influenciaram a vida do autor estão presentes na construção do texto linguístico.

Espera-se que essa análise seja uma forma de resgatar a memória cultural da gramaticografia brasileira do século XIX, na figura de um dos estudiosos da língua, Antônio Alvares Pereira Coruja.

Referências

BRASIL. *Lei 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*. Disponível em: <https://abre.ai/hLG6>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CAVALIERE, R. A noção de conectivo nas gramáticas brasileiras do século XIX. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 9-30, jan./jul. 2018.

CORUJA, A. A. P. *Compendio da grammatica da lingua nacional*. Porto Alegre: V. F. de Andrade, 1835.

KOERNER, K. E. F. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, Universidade de São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-70, 1996.

SWIGGERS, P. A Historiografia da Linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

A INFLUÊNCIA DA «RATIO» DE PLATÃO E DO «USUS» DE ARISTÓTELES NO PENSAMENTO LINGUÍSTICO DO OCIDENTE

Bruno Gomes da Silva¹
Leonardo Ferreira Kaltner

RESUMO: Os filósofos gregos antigos Platão (428/7 – 348/7 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.) foram duas figuras importantes, por conta de suas obras filosóficas, para a história do pensamento linguístico no mundo ocidental, conforme diversos historiadores e historiógrafos da linguística (Law, 2003; Bagno, 2023; Câmara Jr., 2021 [1975]). Ainda que não possamos atribuir diretamente aos filósofos gregos as discussões modernas entre racionalismo e empirismo, tratadas como a oposição *ratio* e *usus*, no Renascimento europeu, também chamado de «primeira modernidade» (*early modernity*), foi a recepção das obras filosóficas dos dois filósofos gregos que permitiu aos pensadores ocidentais subsequentes desenvolverem uma dicotomia entre o inatismo das competências linguísticas ou o aprendizado de línguas de modo pragmático, pela experiência social. Platão defendia a existência de um mundo das Ideias ou das Formas, em que a realidade material era apenas uma mera representação imperfeita desse mundo ideal (Law, 2003). O filósofo destacava a importância da razão e do pensamento filosófico para alcançar o conhecimento verdadeiro e a compreensão das Ideias. No entanto, não pode ser categoricamente rotulado como racionalista, pois sua visão transcendental do mundo vai além do que normalmente é associado ao racionalismo. Por outro lado, Aristóteles enfatizava a observação sistemática e a experiência como fundamentais para a aquisição do conhecimento (Law, 2003). O filósofo acreditava na importância dos sentidos na compreensão do mundo natural e na formulação de suas teorias. Todavia, rotulá-lo como empirista também é problemático, já que ele reconhecía a importância da razão e da lógica no

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, orientado pelo Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner. E-mail: brgomes@id.uff.br.

processo de adquirir conhecimento. Ambos os filósofos foram fundamentais no desenvolvimento da história do pensamento linguístico no mundo ocidental, desde a Antiguidade Clássica, tendo marcado tendências de pensamento que seriam contínuas na Linguística moderna. PALAVRAS-CHAVE: Platão. Aristóteles. História das ideias linguísticas.

Introdução: a visão de Vivian Law sobre Platão e Aristóteles

A obra *The history of linguistics in Europe – from Plato to 1600*, de Vivian Law (2003), publicada pela editora da Universidade de Cambridge (*Cambridge University Press*), é uma das principais referências da disciplina de Historiografia Linguística (HL) sobre o tema geral da história do pensamento linguístico no mundo ocidental, no escopo da disciplina (Koerner, 2014; Swiggers, 2019). A obra cobre o longo período histórico entre a época de Platão, na Antiga Grécia, e o ano de 1600, como época final do Renascimento. Uma das reflexões iniciais da autora no texto diz respeito ao trabalho com as fontes primárias (*primary literature*) para o estudo da história da Linguística, e da sua importância para a compreensão do pensamento linguístico em perspectiva histórica.

Dada a impossibilidade de se ler e conhecer todas as fontes primárias para o desenvolvimento da história do pensamento linguístico, o historiógrafo deve proceder a um recorte temático, ou contextual, para desenvolver a sua narrativa historiográfica:

Nenhuma pessoa pode afirmar ter lido toda a literatura, ou mesmo uma grande porcentagem dela, muito menos toda a literatura primária – todas as escritas que abordam a linguagem, seja por filósofos, teólogos, gramáticos, psicólogos, anatomistas, educadores ou mesmo linguistas – de todas as épocas e de todos os cantos da Europa (Law, 2003, p. xv)².

² “No one person can claim to have read all the literature, or even a large percentage of it, much less all the primary literature – all the writings which touch upon language, whether by philosophers, theologians, grammarians,

Vivien Law (2003) comenta essa impossibilidade de uma visão absoluta, ou ontológica, dos fatos linguísticos em perspectiva histórica. Isso resulta em uma posição relativizada para cada narrativa (meta)historiográfica do pensamento linguístico (Batista, 2019). Nesse sentido, a influência de autores como Platão e Aristóteles em relação à história do pensamento linguístico no contexto do Ocidente é um tema cuja recorrência é reconhecida como um consenso na comunidade de historiógrafos que trabalham o tema (Bagno, 2023). Ambos os filósofos gregos são autores citados no repertório temático daqueles que buscam desvelar o processo histórico pelo qual se desenvolveram os Estudos de Linguagem até a nossa época, sobretudo no contexto ocidental.

O método empregado por Vivien Law (2003) é justamente concentrar sua narrativa (meta-)historiográfica sobre a história do pensamento linguístico no contexto ocidental europeu, ainda que reconheça a existência de outros contextos coevos, como a Índia, o mundo semítico, a que Law rotula como judaico-árabe e a China, considerados como exteriores à Europa. Como sua obra vai de Platão até 1600, no recorte temporal, as Américas não são consideradas nesse livro. Vejamos a explicação da autora:

Este livro trata da história da linguística no Ocidente, desde o seu início no século V a.C. até 1600. Embora a linguística em muitas culturas fora da Europa – na Índia, no mundo judaico-árabe e na China, nomeando apenas três – seja pelo menos tão complexa e desenvolvida quanto a linguística na Europa e sua ramificação cultural americana, este livro concentra-se na Europa (Law, 2003, p.1)³.

psychologists, anatomists, educationalists or indeed linguists – from every era and every corner of Europe” (Law, 2003, p. xv).

³ “This book is about the history of linguistics in the West from its beginnings in the fifth century BC up until 1600. Although linguistics in many cultures outside Europe – in India, the Judeo-Arab world and China, to name only three – is at least as complex and as developed as linguistics in Europe and its American cultural offshoot, this book concentrates on Europe alone” (Law, 2003, p. 1).

A diferenciação de contextos é uma questão que envolve a geografia linguística e a diversidade cultural predominante em cada época. É notória a influência que Platão e Aristóteles exerceram nas culturas de línguas semíticas, assim como é reconhecida a recepção de suas obras no contexto da Índia. Todavia, apenas na Europa é que o pensamento desses filósofos gregos antigos foi considerado central para o desenvolvimento de uma identidade cultural: a ocidental. Para que a análise sobre a influência de Platão e Aristóteles não se torne um objeto de estudos da história da Filosofia, é necessário delimitar outra fronteira epistemológica, que é a história da Linguística, como metodologia descritiva.

Vivien Law (2003) apresenta essa perspectiva epistêmica ao buscar uma definição para o que é a «história da Linguística» (*history of linguistics*), o que interpretamos como história do «pensamento linguístico» (*linguistic thought*) pelo modelo teórico de Pierre Swiggers (2013; 2019) e Konrad Koerner (2014), debatido por Ronaldo Batista (2019), entre outros. Vejamos a sucinta definição da linguista de Cambridge:

Primeiramente, vamos esclarecer o que estamos estudando: o que é a história da linguística? Não é a história de uma língua, nem a linguística histórica, a disciplina que trata dos princípios subjacentes à mudança linguística; antes, a história da linguística é a disciplina que investiga o que as pessoas pensavam sobre a linguagem muito antes de nascermos (Law, 2003, p. 2)⁴.

Vivien Law (2003) aponta o fato de que a história da Linguística, tema da Historiografia Linguística, diferencia-se da história das línguas, ou Linguística Histórica, que analisa a mudança linguística, enquanto a história da Linguística analisa a

⁴ “Let’s first get clear what it is that we are studying: what is the history of linguistics? It is not the history of a language, nor is it historical linguistics, the discipline which deals with the principles underlying language change; rather, the history of linguistics is the discipline which investigates what people thought about language long before we were born” (Law, 2003, p. 2).

mudança de pensamento. Essa nuance caracteriza a metodologia empregada para analisar como o pensamento linguístico de Platão e de Aristóteles influenciou no Ocidente, mesmo em épocas em que a língua grega não era mais a principal língua científica.

Platão: a língua como rota para a realidade

O pioneirismo de Platão e a sua contribuição inicial para a história do pensamento linguístico no mundo ocidental diz respeito a ter sido ele o primeiro filósofo a vincular o conhecimento filosófico com a linguagem: "It was Plato, one of the greatest thinkers who has ever lived, who linked the problem of knowledge with language" (Law, 2003, p. 17). Esse processo de emprego de um modo específico de linguagem, a dialética, para atingir a verdade ou o conhecimento filosófico caracterizou o pensamento da Academia de Platão. Todavia, questões intrínsecas sobre a natureza da linguagem foram levantadas pelo filósofo.

Os diálogos de Platão demonstram uma prévia do que seria tratado como a competência linguística dos falantes na Linguística moderna. Platão defendia um grau de inatismo, ou uma «*ratio*», comum a todos os seres humanos, que é a capacidade de emprego da linguagem para conhecer a realidade. Vivien Law comenta sobre o diálogo *Mênon* sobre um jovem escravizado que não tinha nenhum prévio conhecimento de geometria, mas, ao ser questionado por Sócrates, demonstrou já possuir os conceitos básicos da disciplina em seu pensamento:

No diálogo conhecido como *Mênon* (a maioria dos diálogos de Platão tem o nome de um dos seus protagonistas), por exemplo, Sócrates faz com que um menino escravo sem nenhum conhecimento prévio de geometria chegue a alguns conceitos geométricos que não são imediatamente óbvios. Isso, segundo Sócrates, demonstra que esse conhecimento já está aí, latente dentro

de nós, adquirido antes de estarmos na forma de ser humano (Law, 2003, p. 18)⁵.

Para Platão, o conhecimento humano era latente, já estava inscrito no ser humano, necessitando apenas de seu desenvolvimento, o que se dá pela dialética. Câmara Jr. (2021 [1975]), na obra *História da Linguística*, situa tanto Platão quanto Aristóteles na «paralinguística», isto é, nos estudos filosóficos paralelos ao desenvolvimento do pensamento linguístico. O linguista brasileiro interpreta o pensamento linguístico de Platão como herdeiro das reflexões iniciais do filósofo pré-socrático Heráclito, de Éfeso, enquanto Aristóteles seria um continuador do pensamento linguístico de Demócrito. Como a abordagem grega era filosófica, o pensamento linguístico desses autores é considerado uma «paralinguística».

Câmara Jr. (2021 [1975], p. 30) comenta a principal obra de Platão a debater a natureza da linguagem, o diálogo *Crátilo*, em que ocorre uma disputa filosófica de Crátilo, que seguia a linha de Heráclito, com Hermógenes, que seguia a linha de pensamento de Demócrito. Essa obra parece antecipar a dicotomia posterior entre o pensamento platônico e o aristotélico, e que se resumiria na disputa entre «*ratio*» e «*usus*» no Renascimento, racionalismo e empirismo na Idade Moderna. Para Heráclito, a quem Platão seguiu, a palavra era o «*lógos*», considerada uma imagem exata do mundo, como afirma Câmara Jr. (2021 [1975], p. 31). O linguista define e resume da seguinte forma o pensamento de Platão sobre a natureza da linguagem:

Platão, no seu diálogo *Crátilo*, discutiu principalmente a questão relacionada com o seguinte: a linguagem é imposta aos homens por

⁵ “In the dialogue known as the Meno (most of Plato’s dialogues are named after one of their protagonists), for instance, Socrates gets a slave boy with no prior knowledge of geometry to arrive at some not immediately obvious geometrical concepts. That, says Socrates, shows that this knowledge is already there, latent within us, acquired before we were in human form” (Law, 2003, p. 18).

uma necessidade da natureza (*phýsei*) ou se origina do poder de julgamento dos homens (*nómoi*). Pessoalmente parece ele participar da primeira dessas opiniões, a qual está de acordo com a metafísica das ideias que regem, de fora, a mente humana (Câmara Jr., 2021 [1975], p. 31).

A inovação do pensamento platônico está nessa perspectiva metafísica para a natureza da linguagem, que vincula às ideias uma realidade além do mundo físico e sensível, perceptível para os sentidos humanos. Dessa forma, a linguagem não é apenas som, mas possui uma dimensão conceitual, que está para além do nível fônico. A metafísica é o campo de estudos filosóficos que busca o conhecimento das formas. As formas se apresentam na metafísica como ideias eternas e imutáveis, logo, universais. Essas formas metafísicas servem como um elemento a que se acrescentam às essências, ou substâncias das coisas, para formar o ser em uma dualidade. Assim, as formas são padrões perfeitos de todas as coisas que percebemos de modo imperfeito no mundo material por nossos sentidos. Essas formas puras e essenciais, que são as ideias, marcam a dimensão conceitual da natureza da linguagem. Para Platão, o mundo material é apenas uma sombra ou simulacro imperfeito das formas ideais, e o mundo das formas, em que residem as ideias de forma transcendente, é acessível pela razão e pelo exercício filosófico da dialética (Law, 2003). A linguagem era um dos simulacros para se atingir o mundo das ideias, que era considerado praticamente inatingível.

Platão, ao perceber a linguagem humana como «*phýsei*», determinava o mundo das ideias como algo inato, e não desenvolvido por convenção, como um «*nómos*». Dessa forma, argumentava que a relação entre as palavras e as coisas não era arbitrária, e este será um ponto do qual Aristóteles irá discordar. Vivien Law (2003) resume essa posição platônica defendida no diálogo Crátilo, que apresenta a natureza da linguagem relacionada ao mundo das ideias, como uma perspectiva formal da linguagem:

Este é o problema ao qual Platão dedicou um de seus diálogos, o Crátilo. Nomeado em homenagem a um de seus protagonistas, seu subtítulo – A Corretude dos Nomes – dá uma melhor indicação de seu conteúdo. A insustentabilidade da posição relativista de Protágoras (“O homem é a medida de todas as coisas”) fica clara desde o início, com referências frequentes ao ensinamento de Heráclito (“Tudo está em constante mudança”). Qualquer uma das posições, se aceite, tornaria inútil a procura de conhecimento através da linguagem: se Protágoras estivesse certo, teríamos de concordar, com Humpty Dumpty, que as palavras significam o que eu quero que signifique; enquanto a posição de Heráclito acabaria por tornar a referência impossível, com a palavra e o referente mudando constantemente. A existência de uma realidade imutável – as Formas – é um postulado vital para o diálogo, pois caso contrário não haveria debate: a natureza da linguagem seria uma conclusão precipitada (Law, 2003, p. 20)⁶.

A discussão de Platão que Vivien Law apresenta diz respeito a uma disputa entre o pensamento de Protágoras e de Heráclito. Se considerarmos como Protágoras afirmava que o ser humano é a medida de todas as coisas, fica posto que podemos dar qualquer sentido a qualquer palavra, de acordo com a nossa vontade; se, por outro lado, acatamos a percepção heraclítica de que tudo está em constante mudança e movimento, as palavras e as coisas estariam em constante mudança e nunca poderíamos nos comunicar. Platão

⁶ “This is the problem to which Plato dedicated one of his dialogues, the *Cratylus*. Named after one of its protagonists, its subtitle – The Rightness of Names – gives a better indication of its content. The untenability of Protagoras’s relativist position (‘Man is the measure of all things’) is made clear from the beginning, with frequent references to Heraclitus’s teaching (‘Everything is constantly changing’). Either position would, if accepted, make the search for knowledge through language pointless: if Protagoras were right, we would have to agree, with Humpty Dumpty, that words mean what I want them to mean; while Heraclitus’s position would ultimately make reference impossible, with both word and referent constantly changing. The existence of an unchanging reality – the Forms – is a vital postulate for the dialogue, for otherwise there would be no debate: the nature of language would be a foregone conclusion” (Law, 2003, p. 20).

defende assim a existência de formas fixas no mundo das ideias, pensamentos imutáveis que possuem existência metafísica e são empregados pelos homens em palavras imperfeitas que tentam definir essas formas. Essa abstração platônica aproxima a geometria da natureza da linguagem.

O filósofo grego concebia um mundo das ideias que era fixo, anterior à existência humana e atingível apenas pela linguagem, uma concepção metafísica que, aplicada à linguagem, apresenta um modo de descrição de uma língua que nunca se transforma, puramente conceitual. As reflexões platônicas abriram espaço para o desenvolvimento posterior do pensamento aristotélico, que percebia a natureza da linguagem pela convenção social, pelo «*nómos*». Vejamos como Câmara Jr. (2021 [1975]) apresenta as inovações aristotélicas em seu modelo teórico em relação a Platão:

Aristóteles, por outro lado, crê que a linguagem surgiu por convenção ou acordo entre os homens (*théseí*), mas faz uma distinção entre a linguagem propriamente (*moné*) como um produto de convenção, e o conteúdo da linguagem (*lógos*) que está em conformidade com as coisas e assim o é (*phýsei*) (Câmara Jr., 2021 [1975], p. 31).

Nota-se que a Filosofia antiga se pautava pela investigação entre a relação das palavras com as coisas, o que não é mais um tema da Linguística desde a revolução epistemológica de Saussure, que dicotomizou o signo linguístico (Fiorin, 2012), tendo retirado os estudos sobre o referente das Ciências da Linguagem. O estudo sobre o ser, ou a natureza das coisas, que havia no pensamento de Platão e de Aristóteles, base da metafísica, tornou-se tema específico da Filosofia, e não mais da Linguística. Para Aristóteles, podemos ver que a convenção social (*théseí*) que criou a linguagem se subdividia entre a linguagem como ela é (*moné*) e o seu conteúdo (*lógos*), que é universal. A «*moné*» era uma potencialidade natural, isto é, a capacidade de algo se tornar realidade, como uma competência que se realiza em uma ação, que se dá no âmbito

social, ou pela convenção, ainda que exista um valor universal no que falamos.

Aristóteles e a língua em uso

Na perspectiva analítica do pensamento linguístico de Aristóteles desenvolvida por Vivien Law (2003), a teoria do filósofo grego estava relacionada à língua e ao seu uso, isto é, à experiência de falar: à «*empeiria*». O ser humano possui uma potencialidade para falar e pensar, o que se concretiza no ato de falar e pensar, isto é, a potência de fazer torna-se uma ação quando ela é realizada como experiência. Logo, no modelo teórico de Aristóteles, por sua *Física e Metafísica*, temos uma teoria mais ampla e desenvolvida do que a de Platão para lidar com o fenômeno da linguagem.

Vivien Law (2003) assim resume essa questão do posicionamento de Aristóteles em relação ao fato linguístico, o que fez com que a disciplina que estudava a linguagem: a lógica, ou a dialética, fosse mais uma disciplina prática do que teórica. Aristóteles considerava a linguagem uma faculdade humana, um potencial latente, ou «*energeia*», que era atualizado a cada ato de fala, e que só poderia ser aprimorado por seu uso constante, sobretudo para a especulação filosófica. Essa potencialidade estava vinculada ao corpo humano, capaz de produzir sons, distingui-los e memorizá-los:

O estudo da linguagem é, portanto, inevitavelmente uma disciplina prática e não teórica. A relação de Aristóteles com a linguagem, inicialmente intrigante, flui naturalmente de sua epistemologia. Embora ele não o diga em nenhum dos seus escritos sobreviventes, segue-se que a linguagem existe no homem da mesma forma que a habilidade musical ou a felicidade: como a *energeia*, potencial latente que é atualizado em cada ato de falar. Esse potencial só pode ser realizado por meios físicos, através dos órgãos vocais. A linguagem

está, portanto, inextricavelmente ligada ao mundo da matéria, e sua investigação só pode levar ao conhecimento prático (Law, 2003, p. 26)⁷.

Todavia, não há no pensamento linguístico aristotélico um abandono da posição platônica acerca das ideias, ou formas perfeitas. Aristóteles propõe um sistema descritivo do pensamento, que pode ser empregado para a descrição da linguagem, em sua primeira obra: as *Categorias*, que integram o cânone do *Órganon*, o tratado de lógica, ou dialética, o qual é o início de seu método investigativo. Para Aristóteles, havia dez categorias que seriam as principais formas da linguagem humana, na investigação da relação entre as palavras e as coisas: a substância, a quantidade, a qualidade, a relação, o lugar, o tempo, o estado, o hábito, a ação e a paixão (Aristóteles, 1985; Neves, 1981). Cada uma dessas categorias era uma forma de se interpretar os símbolos, as unidades da linguagem, e era uma taxionomia que antecipava a classificação gramatical posterior.

Convém salientar que as categorias de Aristóteles possuem apenas uma relação indireta com a teoria das ideias e das formas perfeitas de Platão, que defendia a existência metafísica das ideias e das formas, em um mundo das ideias, em contraste com as coisas materiais, consideradas apenas imitações imperfeitas, ou simulacros. As categorias parecem-se, de certo modo, como formas, ideias perfeitas, em que podemos, por analogia, inscrever palavras do cotidiano, como, por exemplo, na categoria de substância em que podemos categorizar substantivos comuns, ou na de ação em que podemos categorizar verbos transitivos.

⁷ "The study of language is thus inevitably a practical rather than a theoretical discipline. Aristotle's relationship to language, puzzling at first, flows naturally from his epistemology. Although he does not say so in any of his surviving writings, it follows that language exists in man in the same way as musical ability or happiness do: as *energeia*, latent potential which is actualised in every act of speaking. That potential can be actualised only by physical means, through the vocal organs. Language is thus inextricably bound up with the world of matter, and its investigation can lead only to practical knowledge" (Law, 2003, p. 26).

Platão não estava interessado em categorizar os dados concretos da realidade, antes estava voltado a questões metafísicas como a natureza do ser, da realidade e das formas essenciais ou mesmo ideais. Já Aristóteles buscava, pela experiência no mundo concreto e natural, encontrar formas que servissem como abstrações para todo o conjunto de elementos e, nesse sentido, organizou as categorias do pensamento, que também serviriam para a análise do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Era o despertar da lógica aristotélica, uma teoria e um método de organização do conhecimento, uma epistemologia. Surgia assim um interesse pelo estudo das estruturas e das características das coisas tal como são percebidas no mundo empírico, o mundo em que vivemos.

Conclusão

Buscamos apresentar nessas reflexões iniciais como o pensamento linguístico de Platão e de Aristóteles foi interpretado por linguistas contemporâneos na constituição de uma história do pensamento linguístico do mundo ocidental. Dessa forma, apoiamos-nos na história da linguística de Vivien Law (2003) e de Câmara Jr. (2021 [1975]). Pudemos notar que houve uma influência do pensamento platônico no pensamento aristotélico, tendo ambos os filósofos um grande impacto na tradição do pensamento linguístico ocidental, ainda que apresentassem abordagens e objetos de investigação diferentes em seus métodos filosóficos.

Platão foi o principal mentor de Aristóteles, tendo exercido influência significativa sobre o pensamento do seu discípulo. No entanto, suas visões sobre as categorias e a metafísica divergem em alguns pontos, o que nos serviu para demonstrar as inovações de Aristóteles na sistematização de uma descrição do pensamento: a lógica. Muito provavelmente, o modelo de descrição do mundo das ideias de Platão influenciou nas categorias de Aristóteles, o que formou a sua teoria do predicado ou do modo de ser.

O mundo das ideias perfeitas e eternas de Platão, de onde derivam as coisas materiais como imitações imperfeitas, poderia ser considerado um modelo teórico prévio sob o qual Aristóteles organizou as suas categorias do pensamento, vinculadas ao mundo sensível, como abstrações imanentes. Esse tema será debatido de modo mais aprofundado na pesquisa de mestrado em curso, da qual este capítulo de livro é resultado parcial.

Referências

ARISTÓTELES. *Órganon*. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

BAGNO, M. *Uma história da linguística*. São Paulo: Parábola, 2023.

BATISTA, R. de O. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, R. et al. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 81-114.

KOERNER, K. Questões que persistem na historiografia linguística. In: KOERNER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman et al. Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014.

LAW, V. *History of linguistics in Europe: from Plato to 1600*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CÂMARA Jr., J. M. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 2021 [1975].

NEVES, M. H. de M. A teoria linguística em Aristóteles. *Alfa*, São Paulo, v. 25, p. 57-67, 1981. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3635>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo et al. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

O CONCEITO DE SINTAXE EM DUAS GRAMÁTICAS OITOCENTISTAS

Cleide Bezerra de Melo¹
Leonardo Ferreira Kaltner

RESUMO: Este capítulo é um pequeno recorte da tese em andamento, em que se pretende fazer um estudo comparativo sobre o tratamento da sintaxe no século XIX, entre duas gramáticas desse período histórico, que apresentam teorias linguísticas distintas. Como representantes dessas duas modalidades teóricas, deu-se a escolha das seguintes obras: o *Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza* (1877), de Antônio da Costa Duarte, e a *Grammatica portugueza* (1885), de Júlio Ribeiro, objeto de estudo também em nossa pesquisa de mestrado. A seleção desses dois filólogos justifica-se pelo fato da relevância de suas gramáticas como modelos distintos, em dois períodos linguísticos nos oitocentos – o Período Racionalista e o Período Científico (Cavaliere, 2022). Nesse sentido, objetiva-se, sobretudo, fazer um estudo paralelo entre esses dois modelos, com o intuito de mostrar os respectivos pontos de vista teóricos, na descrição sintática. No tocante à fundamentação teórica, esta investigação é feita à luz da Historiografia Linguística, por meio dos pressupostos de Konrad Koerner (2014) e de Swiggers (2013) e à luz das teses de Auroux (1992), estudioso que concebe a gramatização das línguas como um dos marcos fundamentais da constituição do conhecimento sobre a linguagem. No que tange à comparação entre as obras analisadas, até o presente momento, constata-se a coexistência de gramáticas racionalistas e científicas, no cenário linguístico dos oitocentos, no entanto, as ideias inovadoras que surgem – por meio de Júlio Ribeiro – viabilizam o estabelecimento do modelo científico nos estudos linguísticos brasileiros servindo para embasar filólogos posteriores a ele.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do Professor Dr. Leonardo Kaltner. Linha de Pesquisa 3: História, Política e Contato linguístico. E-mail: cleidemelo@id.uff.br.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística. Século XIX. Sintaxe. Júlio Ribeiro. Antônio da Costa Duarte.

Introdução

Este capítulo é um pequeno recorte da tese em andamento, cuja intenção é fazer um estudo comparativo sobre o tratamento da sintaxe no século XIX, sobretudo entre duas gramáticas desse período histórico, que apresentam teorias linguísticas distintas. Como representantes dessas modalidades teóricas, deu-se a escolha das seguintes obras: o *Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza* (1877), de Antônio da Costa Duarte – optou-se pela edição organizada por Marli Quadros Leite e Arnaud Pelfrêne, em e-book (2018), que integra a coleção “Gramáticas do Brasil”, projeto desenvolvido na USP (Universidade de São Paulo) – e a *Grammatica portugueza* (1885), de Júlio Ribeiro, objeto de estudo também em nossa pesquisa de mestrado. A seleção desses dois filólogos justifica-se pelo fato da relevância de suas gramáticas como modelos distintos, em dois períodos linguísticos nos oitocentos – o Período Racionalista e o Período Científico (Cavaliere, 2022). Nesse sentido, objetiva-se fazer um estudo paralelo entre esses compêndios gramaticais, com o intuito de mostrar os respectivos pontos de vista teóricos, na descrição sintática. No tocante à fundamentação teórica, esta investigação é feita à luz da Historiografia Linguística, por meio dos pressupostos de Konrad Koerner (2014) e de Swiggers (2013) e à luz das teses de Aurox (1992), estudioso que concebe a gramatização² das línguas como um dos marcos fundamentais da constituição do conhecimento sobre a linguagem. No que tange à comparação entre as obras analisadas, até o presente momento, constata-se a

² Na obra *A revolução tecnológica da gramatização* (1992), Sylvain Aurox define a gramatização como o processo de instrumentalização da língua por meio de duas tecnologias, a gramática e o dicionário.

coexistência de gramáticas racionalistas e científicas, no cenário linguístico dos Oitocentos, no entanto, as ideias inovadoras que surgem – por meio de Júlio Ribeiro – viabilizam o estabelecimento do modelo científico nos estudos linguísticos brasileiros servindo para embasar filólogos posteriores a ele.

No Brasil, a gramática de Júlio Ribeiro destaca-se no período científico iniciando um novo modelo na gramatização brasileira, razão por que foi selecionada para a realização de um contraste teórico com a de Costa Duarte, cujo pensamento gramatical apoia-se em teorias filosóficas, difundidas na Europa até o final do século XVIII, momento em que a língua é compreendida como fruto da razão humana. Essas duas obras são, portanto, parte do mesmo recorte histórico – o século XIX.

Cumprе salientar que o pensamento intelectual ribeiriano mostra-se voltado aos preceitos da escola histórico-comparativa europeia, difundidos no início do século XIX. Concepções estas que chegam ao Brasil tão somente no último quartel do século, quando sai a lume a primeira edição da *Grammatica portugueza*, em 1881. Este trabalho, todavia, debruça-se sobre a segunda edição, publicada em 1885, por ser a última versão do autor em vida.

Ribeiro afasta-se das teorias racionalistas e apresenta a matéria gramatical em uma descrição sistêmica, pondo em relevo a lexicologia e a sintaxe – áreas que iniciam uma nova trilha na gramatização do português brasileiro. Essa mudança paradigmática, contudo, não é compreendida por seus pares, instantaneamente, sendo alvo de muitas críticas, conforme depoimentos que encontramos no livreto *Questão Gramatical* (Ribeiro, 1887) manifestados por Freire da Silva, seguidor dos preceitos de Sotero dos Reis, gramático que liderava o famoso *grupo maranhense*, formado por filólogos, jornalistas e literatos de grande destaque no Brasil oitocentista. Com base nesse contexto, a pesquisa em curso leva em conta a transição de um período a outro, considerando que o pensamento intelectual é um processo histórico e contínuo.

Fundamentação teórico-metodológica

A metodologia usada neste trabalho baseia-se nas doutrinas de Konrad Koerner (2014), nas teses de Swiggers (2013) e Batista; Bastos (2020), para tratar do objeto desta tese e desenvolver o trabalho em dimensões: teórica, temporal e social (Batista, 2013); de modo a organizar os dados a serem investigados e interpretá-los à luz dos princípios da Historiografia Linguística.

A Historiografia Linguística, doravante HL, parte do princípio de que uma tradição linguística não se constitui sob uma perspectiva, nas palavras de Batista (2013), “*pro domo*”, ou seja, não pode ser interpretada com olhar voltado ao presente, descartando seu contexto histórico-cultural, mas, ao contrário, é necessário escrever a história do pensamento linguístico considerando o tempo em que esse pensamento se formou.

Nesse prisma, é inconcebível que determinado autor seja, historicamente, o único responsável por todo um conjunto de noções disciplinares sobre o conhecimento da linguagem formado cientificamente. Considerar, por exemplo, o *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1916), ou as *Estruturas Sintáticas*, de Chomsky (1957) como obras de indiscutível valor histórico nas ciências da linguagem é fato inegável, porém, deve-se reconhecer que essas teses surgiram em um dado momento histórico e, assim como surge qualquer conhecimento, ideias circulam em seu entorno, influenciando esse novo pensamento intelectual. Dito de outro modo, nenhum conhecimento nasce subitamente, mas se constitui com base nas ideias construídas ao longo dos tempos. Nesse sentido, afirma Altman (2009):

Estabelecer o escopo das ciências da linguagem, e da sua historiografia, a partir do trabalho de Schlegel (1808), ou de Saussure (1916), ou de Bloomfield (1933), ou mesmo de Chomsky (1957), é reduzir preconceituosamente o conhecimento da linguagem e das línguas à designação da disciplina que uma certa tradição de estudos nomeia, fazendo tabula rasa de mundos intelectuais diferentes

daquele em que nos espelhamos, que existiram em outros tempos, e que certamente ainda existem em outros lugares. Em perspectiva histórica, o termo linguística pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação. Em consequência, a historiografia da linguística deve incluir entre seus objetos, potencialmente, todas as formas e designações sob as quais se apresentou esse conhecimento (Altman, 2009, p. 116-117).

Cumprе assinalar que a expansão das ideias linguísticas nos dias atuais e os resultados das pesquisas realizadas até aqui são constituídos por uma dimensão histórica obtida antes mesmo do século XIX, época em que ocorre o estabelecimento dos estudos científicos da linguística histórico-comparativa. Em outras palavras, o surgimento das ciências da linguagem deu-se em momento anterior ao surgimento da linguística estruturalista de Saussure (1916).

A Historiografia Linguística, como disciplina legitimada e como campo autônomo dos estudos linguísticos, manifesta-se nos círculos acadêmicos, a partir da década de 1970. Essa disciplina visa selecionar e recortar um dado evento histórico sobre a linguagem, a fim de interpretá-lo e analisá-lo, considerando diversos aspectos imbricados, tais como o cultural, o filosófico, o político e o social. A Historiografia Linguística que Koerner propõe:

tem uma missão importante a realizar dentro da disciplina como um todo. O facto de a história da linguística poder perfeitamente constituir uma chave muito valiosa para uma melhor compreensão e apreciação da história das ideias em geral só pode reforçar o seu significado (Koerner, 2014, p. 12).

O fato de a história da linguística ter um lugar específico dentro da própria disciplina deve-se a várias razões, dentre as quais a aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento do seu próprio campo de estudo. Nas palavras de Koerner (2014), distingue-se “o cientista” do “assistente de laboratório”, porquanto

este domina somente a arte do ofício e aquele sabe de onde vieram as técnicas e quais são suas limitações (Koerner, 2014, p. 13). Com essa comparação, ele busca ilustrar a importância do linguista estar a par dos conhecimentos teóricos e históricos da sua disciplina de atuação, sendo naturalmente um especialista em sua área.

Além das teses já citadas de Koerner, uma grande contribuição para a compreensão desse tipo de trabalho foi dada por Pierre Swiggers. Dentre inúmeras contribuições do historiógrafo, o artigo *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização* (2013), soma-se aos demais trabalhos meta-históricos, isto é, pertencentes ao campo de estudo dedicado à reflexão sobre os aspectos teóricos e metodológicos da HL. Esse material é fonte exemplar para o pesquisador dos estudos linguísticos, assim sendo, oferece ao presente estudo conhecimentos específicos da Historiografia Linguística.

Swiggers (2013) define os textos como o “reflexo (ou depósito) material” da história da linguística e esta é entendida como o conjunto cronológico e geográfico dos acontecimentos, dos fatos, dos processos de conceptualização e de descrição, e dos produtos que moldaram a tradição do pensamento linguístico. Esse conjunto complexo abarca uma gama de fatores que devem ser considerados para melhor compreensão dessa complexidade, dentre os quais, pode-se citar as tradições étnicas, geográficas ou culturais; os acontecimentos pessoais e públicos (políticos, socioeconômicos etc.), as correntes intelectuais; os produtos do pensamento e da práxis linguística (descrições de uma língua), os manuais de ensino, as obras teóricas ou comparativas, entre outras. Esses fatores complexos levam a entender a razão pela qual a história da linguística envolve-se com outras áreas de estudo.

Cumprir acrescentar a relevância da contribuição de Sylvain Auroux (1992), pesquisador emérito no campo da História das Ideias Linguísticas, para o presente estudo, por ser um estudioso consagrado na ciência da linguagem, sobretudo nos estudos da gramatização das línguas. Ele considera todo conhecimento como uma realidade histórica e afirma que o ato de saber possui um

horizonte de retrospectção e um *horizonte de projeção* (Auroux, 1992, p. 11-12). Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da relação entre o presente, o passado e o futuro, no contexto do desenvolvimento das teorias linguísticas. Por meio do horizonte de retrospectção, o passado pode ser reconstruído, na medida em que o *olhar para trás* permite entender as teorias anteriores, sem as julgar com o olhar do presente. O horizonte de projeção permite ao historiógrafo vislumbrar como as ideias linguísticas podem evoluir e se adaptar às demandas e aos desafios do futuro, assim como prever possíveis direções, de modo a antecipar e projetar determinadas questões para compreender o desenvolvimento do saber linguístico.

A sintaxe proposta por Costa Duarte e Júlio Ribeiro

O Padre Antônio da Costa Duarte dedicou-se ao ensino da língua vernacular no Maranhão. Sua gramática visava a atender os estudantes do denominado Lyceu Maranhense. Pode-se afirmar, com base nas seis edições da obra, que esse material pedagógico obteve sucesso no Brasil imperial.

Júlio Ribeiro, além de gramático e professor, também foi escritor, jornalista e político. Sua vida é marcada por polêmicas de natureza política e por manifestações sobre ideias linguísticas incompatíveis com as de seus pares. É citado na resenha de Maximino Maciel (1914), texto que atesta uma mudança de paradigma nos estudos linguísticos brasileiros, sobretudo após as diretrizes do novo programa de 1887 para o ensino da língua portuguesa, organizado por Fausto Barreto (Maciel, 1914, p. 444). A menção ao nome de Ribeiro coloca-o em posição de destaque, apesar das críticas de Maciel, quanto ao modo como o autor da *Grammatica portugueza* apresentava as novas tendências estrangeiras em sua obra.

Segundo Duarte, a sintaxe é a parte da gramática que “ensina a compor uma oração” (Duarte, 1877, p. 102). O autor explica que as palavras compõem a oração e mantêm relação umas com as

outras, por meio da concordância entre elas. O pequeno capítulo que trata do assunto é intitulado “Da syntaxe, e construcção”. A syntaxe sobre a qual Duarte tratará está atrelada ao plano da construção oracional. Como sinônimo de composição, a syntaxe será responsável pela constituição da oração por palavra a palavra correlacionada uma com a outra. Conforme ele, a construção “ou colocação” ensina a pôr cada palavra no seu lugar.

Dessa forma, por meio do raciocínio lógico, o usuário da língua posicionará os termos da oração, cada qual na parte da frase que lhe cabe, a depender da regência e concordância entre eles. Para tal construção, no entanto, é necessário identificar os elementos essenciais da oração, denominados pelo gramático sujeito, atributo e nexos ou cópula. Esse tripé na construção da frase permaneceu no racionalismo até a publicação da *Grammatica portugueza*, momento em que Júlio Ribeiro propõe uma syntaxe estrutural. Embora não tenha implementado um estudo sintático calcado na função dos termos da oração, ele se preocupa em mostrar a relação que há entre eles, “seu olhar, assim, não está nos termos como entidades sintáticas, mas nas relações que entre eles se estabelecem” (Cavaliere, 2022, p. 536). Dessa forma, a relação entre as palavras recebe o nome de *syntaxe léxica*. São cinco os tipos de relação: subjetiva, predicativa, objetiva, atributiva e adverbial. Outro tipo de syntaxe, a denominada *syntaxe lógica*, diz respeito à estrutura da oração simples ou composta que, em termos atuais, trata-se de período simples e período composto.

Quanto aos elementos essenciais da oração, o quadro a seguir apresenta as descrições dos gramáticos em estudo, sendo possível comparar as noções propostas nos dois modelos linguísticos:

Quadro 1 - Elementos essenciais da oração nos gramáticos em estudo

Costa Duarte	Júlio Ribeiro
<p>São trez os elementos essenciaes da Proposição, a saber: um Sujeito, o qual é pessoa ou cousa, a que se attribue alguma qualidade; um Attributo que é a qualidade, que se attribue ao sujeito; um Nexo ou Copula, que ligue e una o Attributo com o Sujeito, como: Deus é justo. O sujeito, e o attributo chamão-se termos de Proposição (Duarte, 1877, p. 103).</p>	<p>O que representa a coisa a cujo respeito se fala: chama-se sujeito. O que representa o que se diz a respeito do sujeito: chama-se predicado. Este segundo elemento subdivide-se em dous outros: A ideia que se liga ao sujeito: chama-se predicado propriamente dito. O laço que prende o predicado propriamente dito ao sujeito: chama-se <i>copula</i>. Neste exemplo «Rosas são flores» «Rosas» é o sujeito; «são» a copula; «flôres», o predicado propriamente dito. Neste outro «Pedro ama» «ama» decompõe-se em <i>am</i> thema, e <i>a</i> terminação: o thema <i>am</i> fica tido como o predicado propriamente dito, e a terminação <i>a</i> como copula (Ribeiro, 1885, p. 210-211).</p>

Fonte: Ribeiro, 1885, p. 210-211; Duarte 1877, p. 103. Dados trabalhados pela autora.

Ao comentar sobre as descrições feitas no quadro 1, faz-se necessário entender algumas noções que circulavam no momento histórico em que os autores expuseram tais conceitos em suas obras. Quanto a Duarte, gramático do período racionalista, há de se esperar um posicionamento referente ao pensamento filosófico, que concebe o verbo *ser* como a cópula unindo o sujeito ao atributo na frase portuguesa. Mas Ribeiro, que busca apresentar nas primeiras páginas da obra uma gramática pautada em bases científicas, surpreende ao utilizar o mesmo termo, ou seja, “cópula”, como laço que prende o predicado ao sujeito. Esse é um fato que se explica no prefácio, quando o autor apresenta a maneira sobre como tratará a sintaxe. Ribeiro informa aos leitores que a sintaxe da *Grammatica Portugueza* é feita com base nos estudos de Charles Peter Mason (1820-1900) e que foi esse filólogo quem

modificou e introduziu, na Inglaterra, o sistema de sintaxe germânico. Ao conceituar o verbo *ser* como ‘cópula’, Ribeiro menciona Mason, como fonte doutrinária de grande influência. Dizendo de outro modo, Ribeiro manteve-se antenado ao que havia de mais recente em termos de gramática, para aplicar aos estudos do português brasileiro os conhecimentos adquiridos com os filólogos estrangeiros. Embora faça referência a uma terminologia também utilizada na gramática racionalista, esse dado por si só não representa sua inscrição em tal doutrina, porquanto, as ideias principais e o conteúdo da obra de Ribeiro são reconhecidamente de bases científicas, sendo assim, com distanciamento das racionalistas.

A noção de cópula, como apresentada no quadro 1, será descontinuada e esse fato torna-se mais comum nas gramáticas editadas posteriormente à obra de Ribeiro, como mostra Maciel (1914), ao justificar a ‘queda do verbo substantivo’: “A doutrina de verbo substantivo e adjetivo caiu por estar provado que: a) *Ser* tem formas de três verbos latinos: *sedere, esse e fui*” (Maciel, 1914, p. 131-132). Além desses, Maciel apresenta mais cinco motivos para provar que a concepção do verbo *ser* como o único verbo existente não se sustenta e que esse verbo é destituído de significação, limitando-se a ligar o sujeito ao predicativo, ideia consagrada atualmente.

Considerações finais

A gramática de Júlio Ribeiro, em comparação com a de Costa Duarte, destaca-se no século XIX como um novo modelo gramatical daquele período. A noção de sintaxe caminhava em passos mais firmes, após a publicação da primeira edição da *Grammatica*, em 1881. Ribeiro apresenta uma sinopse gramatical bipartida, em lexicologia e sintaxe, abandonando a antiga organização quaternária: “Orthoepia, Orthographia, Etymologia, e Syntaxe” (Duarte, 1877, p. 8). Dessa forma, os compêndios gramaticais, que se seguem à proposta iniciada por Ribeiro, inspirados em ares

modernos, focam no fato material da língua em detrimento do foco metafísico.

Embora Júlio Ribeiro utilize determinadas terminologias mais comuns aos gramáticos racionalistas, conforme a definição de “cópula”, “como o laço que prende o predicado propriamente dito ao sujeito” (Ribeiro, 1885, p. 210-211), o autor da *Grammatica portugueza* propõe uma gramática estrutural, com bases, sobretudo na filologia alemã e inglesa.

Costa Duarte, representante fiel dos preceitos racionalistas, apresenta os elementos essenciais da oração: o sujeito, o atributo e a cópula (Quadro 1). A frase de que se serve de exemplo é famosa em gramáticas do mesmo período: “Deus é justo”, afirmação emblemática comum aos filólogos da época secular. Com concepções filosóficas, o Padre Antonio da Costa Duarte promove uma descrição que preserva termos metafísicos. A construção da frase racionalista descrita pelo gramático reproduz uma concepção de língua que é resultado da razão humana, portanto, os conceitos aplicados à gramática expressam uma língua dotada de elementos universais. Essa noção permanece até o último quartel do século XIX, momento em que Júlio Ribeiro, sob inspiração da tendência histórico-comparativa, publica a *Grammatica portugueza*, uma proposta que o coloca em relevo nos estudos linguísticos brasileiros.

Referências

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da lingüística no Brasil, *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística* 1 (2), 115-136, 2009.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. (org.). *Questões em Historiografia da Linguística – Homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

BATISTA, R. de O. *Introdução à historiografia da linguística*. Prefácio de Maria Mercedes Saraiva Hackerott. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALIERE, R. S. *História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX*. Petrópolis: Vozes, 2022.

DUARTE, A. C. *Compendio da Grammatica philosophica da lingua portugueza*. 6. ed. Maranhão: Livraria do Editor Antonio Pereira Ramos D'Almeida, 1877. In: LEITE, M. Q.; Pelfrêne, A. (org.). São Paulo: FFLCH/USP, 2018. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/218>. Acesso em: 15 jan. 2023.

KOERNER, E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Prefácio de Carlos Assunção. Seleção e edição por Rolf Kemmler e Cristina Altman. Vila Real: UTAD, 2014.

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

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores, 1885.

SWIGGERS, P. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. *Confluência*, Rio de Janeiro, Linceu Literário Português, n. 45, p. 39-59, 02/2013.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LATINA NO BRASIL: OS JESUÍTAS NA AMÉRICA PORTUGUESA

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes¹

Leonardo Ferreira Kaltner²

RESUMO: Escrita pelo padre jesuíta Manuel Álvares, a gramática latina *De Institutione grammatica libri tres* (1572), que teve mais de quinhentas edições, foi por mais de duzentos anos a obra principal de ensino de gramática nos colégios da Companhia de Jesus, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Por se tratar de um material amplamente utilizado pela referida ordem religiosa, por meio da *Ratio Studiorum* (1599), documento que orientava o ensino gramatical em todos os colégios jesuíticos, a gramática alvaresiana foi proibida durante a Reforma Pombalina, instituída no século XVIII, quando o foco dos estudos passou a ser diretamente a língua portuguesa. A expulsão dos jesuítas do Brasil ocasionou a necessidade de um novo método de aprendizagem de língua. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discorrer acerca do ensino da língua portuguesa nos colégios jesuíticos no Brasil entre os séculos XVI e XVII, tendo como base o latim, que era a língua de prestígio da época, e de que modo se deu a substituição de um modelo utilizado por mais de dois séculos para o instituído por Pombal. Para tanto, faremos uso dos procedimentos teóricos e metodológicos da Historiografia Linguística apontados por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia. Língua Portuguesa. Latim. América portuguesa.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem, orientada pelo Prof. Dr. Leonardo Kaltner. E-mail: janainal@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-7747-7577.

² Doutor em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Associado da Universidade Federal Fluminense, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF. E-mail: leonardokaltner@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3690-3132>.

Considerações iniciais

Os jesuítas estiveram à frente da descrição gramatical de várias línguas durante muito tempo. Promulgadores de uma tradição clássica, nos séculos XVI a XVIII, os padres da Companhia de Jesus descreviam línguas diversas e incentivavam, ao mesmo tempo, o uso do latim. Ainda que a língua latina não fosse a língua do dia a dia, fazia parte da cultura da época, demonstrando, dessa forma, que o seu conhecimento era de suma importância. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discorrer a respeito da língua latina no século XVI e de como foi a transição do modo de pensá-la, bem como a aprendizagem de línguas, com o advento do movimento Iluminista, no século XVIII, desembocando no que temos como Racionalismo. Para tanto, será feito uso do princípio da contextualização, procedimento salientado por Konrad Koerner (1996), ao tratar dos métodos da Historiografia Linguística (HL). Assim, cabe pontuar que Koerner, ao desenvolver uma metodologia analítica específica para a HL, será a principal referência deste trabalho.

Sendo, pois, o latim a principal referência gramatical na Europa do século XVI, havia, portanto, a necessidade de construção de modelos que facilitassem a aquisição dessa língua, ou seja, materiais que servissem de base para o estudo. Desse modo, ao menos nos colégios da Companhia de Jesus, foi criado um material de base para as aulas de latim, a saber, a gramática do padre Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres* (A instituição da gramática [latina] em três livros), cuja primeira edição data de 1572.

Esse compêndio surge num contexto bastante peculiar, na transição entre o mundo medieval e o humanístico, isto é, é uma gramática que representa a mudança de pensamento linguístico no contexto português, sobretudo aquele relacionado ao ensino de latim nas ordens religiosas e na educação missionária, que teria sido enviada para as colônias ultramarinas do reino de Portugal (Lopes, 2020). Assim, pretendendo elaborar um material que servisse de apoio tanto aos professores quanto aos alunos, Álvares

pauta seus escritos buscando unir a reflexão linguística e o uso didático, trazendo, desse modo, uma gramática que une o *usus* e o *ratio*, isto é, ela apresenta, além do conteúdo gramatical do latim, um modelo de ensino humanístico, um modelo de aula para o ensino de língua.

Essa particularidade se dá pelo contexto de formação da Companhia de Jesus, a qual ascendeu no contexto da Reforma Católica, motivada pelo protestantismo, e tendo, ainda, como fundo o período das Grandes Navegações, foi um método pensado para ser utilizado de forma desterritorializada, nos longínquos domínios coloniais da coroa portuguesa. O governo absolutista português, na figura do rei D. João III, promoveu uma reformulação do ensino em Portugal, iniciada anteriormente, por meio da monarquia de D. Manuel (Jaca, 2010), em que desejava colocar o reino português nos mesmos moldes educacionais que circundavam os reinos vizinhos da época, uma educação de base humanista³. Para tanto, reformulou a Universidade de Coimbra, formando professores em outros campos universitários⁴, nos quais já vigorava o Humanismo.

Kaltner, a respeito do humanismo, pontua:

O humanismo é um movimento intelectual e espiritual renascentista que se manifestou, entre os séculos XIV e XVI, tendo seu surgimento na Itália com o poeta Petrarca [...]. Como movimento intelectual, o Humanismo foi um período de profundo estudo das humanidades, responsável pelo ressurgimento do antigo pensamento greco-romano, que resultou na composição de várias obras novilatinas, na confecção de dicionários, no trabalho de ecdóticos e gramáticos por toda Europa (Kaltner, 2011, p. 19).

³ É importante salientar que o Humanismo apregoado em Portugal nessa época se distanciou do que nasceu na Itália. Em vez de romper com a religiosidade, houve a aproximação (Miranda, 2011).

⁴ Salamanca, Lovaina e o colégio de Santa Bárbara, em Paris.

Terminada a reforma dos centros educacionais, em 1548, que antecedeu a publicação da gramática em si, no ano de 1572, o reino de Portugal avançou em seu projeto de expansão com o auxílio dos padres jesuítas, por meio da missão catequética na América e em diversas outras partes do mundo. Assim, além de uma expansão de súditos da Coroa, o cristianismo foi levado para diversas partes, em um contexto em que isso significava a expansão de domínios territoriais do mundo ocidental. Isso gerou uma profusão de colégios para o ensino e a necessidade de um material que auxiliasse a aprendizagem da língua latina, resultando, como já dito anteriormente, na gramática alvaresiana, preconizada pela *Ratio Studiorum*, publicada em 1599.

Devido ao vasto número de colégios abertos pela Companhia de Jesus e à atuação da Ordem por cerca de duzentos anos, no Brasil, de 1549 a 1759, nesse contexto histórico, a obra de Álvares, de 1572, foi amplamente divulgada, tendo tido mais de quinhentas edições (Verdelho, 1982). O gramático madeirense compôs toda a sua obra em língua latina, demonstrando, assim, que o latim permanecia em lugar de destaque entre os estudos, mesmo em contextos em que a língua portuguesa não era a principal em uso. Álvares está inserido dentro do “clima intelectual” (Koerner, 2014) do Humanismo, que, segundo Kaltner (2011, p. 19):

Como movimento intelectual, o Humanismo foi um período de profundo estudo das humanidades, responsável pelo ressurgimento do antigo pensamento greco-romano, que resultou na composição de várias obras novilatinas, na confecção de dicionários, no trabalho de ecdóticos e gramáticos por toda Europa (Kaltner, 2011, p. 19).

Assim, a valorização do latim e de modelos gramaticais da Renascença, para a educação humanística, estavam presentes nesses colégios coloniais. Contudo, a aprendizagem proposta por Álvares não se detém apenas em um conjunto de memorização de regras e regularidades da língua latina, como feito na era medieval, pois o gramático buscou fazer com que a assimilação do latim se

desse de forma mais pedagógica, isto é, o latim fosse utilizado na comunicação em sala de aula. Desse modo, a sua gramática trazia elementos do funcionamento da língua, fazendo com que o aluno refletisse sobre ela. Esse direcionamento, mais as normas propostas pela *Ratio Studiorum*, para o estudo de textos literários, buscavam facilitar a aprendizagem do latim e da língua materna do estudante, uma vez que, enquanto refletia sobre o latim, o aluno pensava sobre a sua própria língua, por contraste.

Cabe ressaltar, ainda, que, mesmo Álvares figurando um modelo diferente do que se via na era medieval, o latim era tido como modelo do “bem-dizer”, por isso, o gramático faz uso dos discursos de Cícero, considerado um exímio orador e um dos autores romanos mais influentes na educação humanística. O latim em prosa escrito por Cícero era o modelo de uso da língua latina, tendo funcionado como a norma-padrão da língua latina para os humanistas. A gramática de Álvares era um instrumento para o aprendizado do latim de Cícero e de outros autores latinos, que também eram empregados na educação humanística, ainda que de forma secundária. Na Idade Média, Cícero não ocupava um lugar de relevo como na educação humanística.

A divisão da gramática de Álvares e o seu emprego na América portuguesa

A *De Institutione Grammatica Libri Tres* era o texto prescrito na *Ratio Studiorum* de 1599, tendo servido de base para a organização dos colégios jesuíticos, inclusive na América portuguesa. A obra foi dividida em três livros (livros I, II e III), relativos à descrição da língua latina em quatro partes, conforme o modelo humanístico (letra, sílaba, palavra e oração). Cada um dos livros objetivava trabalhar um conteúdo específico da língua latina, iniciando pelas formas dos vocábulos, isto é, pelas oito partes da oração (nome, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição e particípio) no livro primeiro, na construção oracional no livro

segundo e, por fim, no livro terceiro na métrica e em figuras de linguagem.

Tendo como base a referida gramática, a Companhia de Jesus redigiu um documento norteador para o ensino nos colégios jesuíticos, a já mencionada *Ratio Studiorum*, que dividia o ensino de gramática latina em três classes (inicial, média e superior), conforme os três livros da gramática de Álvares, em um ciclo de ensino que poderia variar de três a cinco anos para o estudo de todo o conteúdo gramatical.

Esse material orientava o conteúdo que deveria ser ensinado, conforme evidencia a *Ratio Studiorum*, de 1599. Vejamos o texto sobre a primeira classe de gramática na tradução de Leonel Franca:

1. Grau. – O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. Onde houver duas subdivisões, na subdivisão inferior se explicarão, do primeiro livro, os nomes, os verbos, as regras fundamentais, as quatorze regras da construção, os gêneros dos nomes; na superior do primeiro livro a declinação dos nomes sem os apêndices, e ainda os pretéritos e os supinos; do livro segundo, a introdução à sintaxe sem os apêndices até aos verbos impessoais (Franca, 2019, p. 165).

Além do conteúdo gramatical do latim, a *Ratio Studiorum* apontava também o modo de transmissão do assunto abordado, isto é, como deveria ser uma aula de língua latina aplicando a gramática de Álvares. A rotina de estudos era determinada previamente, em uma sequência cronológica e contada por uma divisão em horas. Esse rigor com o controle do tempo era uma característica da educação das ordens religiosas e da prática religiosa de então, em que as horas do dia eram divididas em atividades que deveriam ser repetidas por todo o corpo docente e discente, em todos os colégios que aplicassem a *Ratio Studiorum*, mesmo no ultramar.

Note-se que o estudo sistemático da obra de Cícero era o principal contato com a língua latina, e a gramática o texto de apoio

para compreender essa obra. Esse padrão educacional foi empregado na América portuguesa também, sobretudo na formação do clero pelos jesuítas:

2. Divisão do tempo. – O tempo dividir-se-á do seguinte modo. Na primeira hora da manhã, recitação de cor, aos decuriões, de Cícero e da gramática, correção pelo professor dos trabalhos escritos recolhidos pelos decuriões, enquanto os alunos se ocupam em outros exercícios mencionados na regra 4. – Na segunda hora matutina, repetição rápida da última preleção de Cícero, explicação, por meia hora, da nova que será logo objeto de interrogação, finalmente ditado do tema (Franca, 2019, p. 163).

Vemos, portanto, um padrão de ensino que foi propagado por mais de duzentos anos em diversas partes do mundo, visto que a Companhia de Jesus atuou em vários lugares fora de Portugal por meio dos seus colégios. Porém, no Brasil, os colégios ganharam contornos diferentes, pois tinham como objetivo a catequização dos povos originários, além da educação para formar quadros administrativos para a colônia e novos membros para a ordem religiosa. A aprendizagem servia, portanto, como uma forma de fazer os alunos terem contato com os textos sagrados, isto é, estava vinculada a uma política missionária de forte conotação teológica, conforme os ideais do Concílio de Trento.

Cabe ressaltar que:

Quando se fala da educação, do ensino, da instrução e da catequese desenvolvidos pela missão jesuítica, deve-se especificar a historicidade desses conceitos nas circunstâncias luso-brasileiras em que ocorrem, para não generalizar anacronicamente os modos como são entendidos hoje. A sociedade portuguesa do século XVI não é burguesa, iluminista ou liberal. Sua experiência do tempo é outra, diferente da experiência temporal moderna, pois pressupõe a presença providencial de Deus como Causa e Fim da sua história (Hansen, 2010, p. 11).

Hansen nos descreve com precisão o clima intelectual da constituição de saberes na América portuguesa quinhentista, tendo em vista que a sociedade da época não era um construto liberal ou iluminista, não tendo esses missionários conceitos burgueses de educação, como a instrução para o mercado de trabalho, por exemplo. Era antes uma sociedade absolutista, e o Brasil, parte do reino de Portugal, um Estado confessional, isto é, regido por instituições religiosas, que eram o centro da intelectualidade. Assim, todo o conhecimento linguístico era instrumentalizado pela Teologia, como disciplina central desse sistema de ensino e de pensamento, mesmo o estudo da gramática latina e da obra de Cícero.

Diante desse contexto teológico, os colégios fundados no Brasil possuíam características diferentes, mas ainda assim seguindo as orientações da *Ratio Studiorum*, quando esta começa a ser implantada a partir de 1599, com apoio na gramática de Álvares. O missionário Anchieta, que antecedeu a esse contexto histórico, relatou como foi a fundação de uma das primeiras dessas casas, em 1554, na capitania de São Vicente, na localidade de Piratininga:

Em tantas estreitezas nos achamos na verdade colocados, que é muitas vezes necessário aos Irmãos explicarem a lição de gramática no campo, e como ordinariamente o frio nos incomoda da parte de fora, e, dentro da casa, o fumo, preferimos sofrer o incômodo do frio de fora, do que o do fumo de dentro. Já os meninos que frequentam a escola, cujo ânimo não se abala expostos ao vento e ao frio, agora também, aquecendo-se ao calor da fogueira, em paupérrima e antiquíssima, porém, decerto, feliz cabanazinha, vemos que se aplicam a lição (Anchieta, 1933, p. 55).

Os missionários na América portuguesa do século XVI relataram uma vida vivida conforme seus votos de pobreza. Era uma vida rural e simples, em que as comunidades atendidas praticavam a religião, conforme o reino de Portugal. No século XVI, o Brasil contava com quatro colégios, a saber: colégio da Bahia,

colégio de São Paulo, colégio do Rio de Janeiro, colégio de Recife/Olinda.

O colégio da Bahia iniciou em 1549 como uma casa de estudos elementares, ou seja, um lugar em que se aprendia a leitura e a escrita, algo semelhante ao Ensino Fundamental I, por adequação teórica, que objetiva a alfabetização dos alunos (Leite, 1938). Posteriormente, ao ser elevado à posição de Confraria, o estabelecimento passou a receber mais recursos. Isso se deu pela persuasão por parte do padre Manuel da Nóbrega, o qual ressaltou ao governador que o ensino poderia fazer com que os alunos catequizessem os indígenas ou os levassem para estudar ou mesmo os trouxessem para trabalhar (Leite, 1938). Todos esses colégios foram os primeiros centros acadêmicos na América portuguesa.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de que neste colégio havia livros, pois, conforme cita o padre Manuel da Nóbrega em carta, El Rei enviava, além de roupas, livros para os alunos. Entretanto, não há uma citação ou referência exata sobre quais obras foram enviadas ou sua quantidade, ainda que possamos interpretar que estivesse no repertório dos textos empregados pela Companhia de Jesus em outros contextos (Lopes, 2020, p. 45).

Em uma carta, Anchieta informa o funcionamento do colégio da Bahia no ano de 1584, período posterior à publicação da *editio princeps* da gramática de Álvares, de 1572, mas anterior à *Ratio Studiorum*, de 1599. Vejamos a título de ilustração:

Residem presentemente neste Colégio 62, incluindo aqueles que moram em três aldeias de índios, dos quais 31 são sacerdotes; 4 professores de 4 votos; coadjutores espirituais formados: 8; mestres: 5, um de questões de Teologia de Consciência, outros em filosofia, dois de latinidade; o sexto finalmente de meninos. De entre os irmãos 12 são estudantes. Coadjutores: 15, seis formados, os outros são noviços (Anchieta, 1933, p. 405).

Assim, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela falta de recursos e de apoio da Coroa portuguesa, os colégios funcionavam buscando se adequar aos preceitos das Constituições Jesuíticas, de 1556, da gramática de Álvares, de 1572, e da *Ratio Studiorum*, de 1599. É mister pontuar que as duas turmas de estudo de latim se referem à Gramática e às Humanidades, e não às subdivisões que a *Ratio Studiorum* elenca (Leite, 1938). Esse dado demonstra que o colégio da Bahia funcionava com o que na atualidade chamamos de seguimentos da educação, ou seja, a educação básica.

O colégio de São Paulo teve seu início entre 1549 e 1550. Assim como no colégio da Bahia, ele também começou como uma casa de estudos elementares. O ensino de gramática se fazia presente, como aponta Serafim Leite (1938, p. 273): “Pela terra dentro algumas cinquenta léguas, ou mais, também já há princípio em outro lugar [Maniçoba] onde estão dois Padres e Irmãos e o Ir. Gregório Serrão com escola de gramática. E José também está com certos estudantes no outro lugar de quem acima falei (Piratininga)” (Leite, 1938, p. 273).

Neste colégio, havia três turmas de gramática, as quais eram dirigidas pelo padre José de Anchieta:

A Anchieta, como único sabedor de latim, coube a regência da escola de gramática. Lecionava em três classes diferentes, contando entre seus alunos os próprios companheiros de hábito, inclusive o superior. Com vinte anos incompletos, era ele assim a cabeça da casa, que se iniciava com uma escola no meio bárbaro. Ensinando os brasis, com eles procurou logo aprender a língua da terra. Em poucos meses já entendia ‘quasi todo seu modo’ (XXIII) e sem perda de tempo compôs arte e vocabulário, que por exemplares manuscritos foram adotados em Piratininga a partir de 1555 e desde 1560 na Baía (Anchieta, 1933, p. 548).

Em suma, o colégio de São Paulo demonstrava, assim, um desenvolvimento no que concerne ao estudo da língua latina em terras brasileiras, bem como o início da descrição da língua

indígena pelo padre Anchieta, que culminará na elaboração da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595).

O colégio do Rio de Janeiro teve seu início marcado por guerras. A disputa por territórios entre portugueses e franceses envolveu tribos indígenas e estudantes do colégio. Ele foi iniciado em 1565, contudo, devido à escassez de recursos, só foi efetivado em 1585.

Em 1573, o colégio do Rio de Janeiro funcionava, como os demais já citados, como uma escola de ensino elementar. E, em 1574, já possuía uma classe de estudos de Humanidades e tinha dezenove alunos. Havia também aulas de literatura (Leite, 1938). Dez anos após o início das atividades, em 1583, o colégio possuía três segmentos de estudos: elementar, Humanidades e Teologia moral ou casos de consciência. As últimas duas fazem parte da subdivisão do curso proposta pela *Ratio Studiorum*. Portanto, apesar do incipiente começo, o colégio do Rio de Janeiro aponta para uma execução das orientações de como deveriam funcionar as instituições de ensino jesuíticas.

O colégio de Olinda/Recife teve seu início, de fato, em 1574 e contou com a ajuda dos alunos e dos padres na construção do prédio. Como os demais, a falta de recursos materiais impediu o começo das aulas. Em 1568, já havia aulas de estudos elementares. Porém, apenas em 1570 teve início a primeira aula de latim. Seis anos após, em 1576, o colégio acrescia mais uma aula, os casos de consciência (Leite, 1938). Vemos, portanto, um ensino voltado às temáticas religiosas, que objetivavam trazer a visão cristã europeia, tendo como fundo a extensão do reino português.

Diante desse contexto, a missão jesuítica servia a dois objetivos: a catequização dos indígenas por meio da escolarização de base humanista, ou seja, o conhecimento das Letras como meio de propiciar a aproximação com o divino; e a efetivação do processo de colonização promovido por Portugal. Assim, o conhecimento do funcionamento dos colégios jesuíticos possibilita uma visão do início da escolarização brasileira, ainda que ela não tenha sido promovida apenas pelos jesuítas posteriormente.

As medidas pombalinas e o final desse período histórico em 1759

O cenário exposto anteriormente remete a um padrão de ensino veiculado no Brasil por mais de duzentos anos, que perdurou até 1759. Os jesuítas, apoiados pela Coroa portuguesa, ganharam papel de destaque no segmento educativo do Brasil quinhentista até meados do século XVIII, quando a administração pombalina entra em conflito com a ordem religiosa. Tendo como objetivo a catequização indígena, a Companhia de Jesus buscou padronizar o método de ensino e o conhecimento a ser propagado, todavia, o fato de a língua portuguesa não ter sido implantada no Brasil dessa época foi um dos fatores que causou a descontinuidade das missões jesuíticas da época. A Companhia de Jesus formou padres para que atuassem como missionários da fé católica, formando, desse modo, uma retroalimentação, a qual consistia em ensinar para formar outros com o mesmo intento, mas a autonomia desses padres perante a Coroa portuguesa, em determinado momento histórico causou uma profunda cisão com a administração colonial.

O papel de destaque obtido pela Companhia de Jesus e a sua visão de ensino humanista renascentista, que apregoava que o conhecimento de Deus se dava pelo desenvolvimento do ser humano a partir do conhecimento das Letras, permitia uma visão relativamente humanizada dos indígenas, que puderam manter as suas línguas naturais. Esse pensamento colidia com os objetivos da Coroa portuguesa, uma vez que o processo colonizador desumanizava os habitantes da América para os explorar, tornando-os apenas uma extensão do reino português. Permitir que indígenas tivessem acesso à educação, mantendo suas línguas e culturas, ainda que com vistas à catequização, não agradava aos interesses da Coroa, que temia pela perda da colônia.

Diante desse contexto, a Coroa portuguesa decide fazer uma reforma educacional e uma ruptura institucional. Para tanto, incumbiu o Marquês de Pombal. A primeira medida tomada por ele foi a expulsão dos jesuítas e, em seguida, a implementação das aulas-

régias, com a obrigação do ensino de língua portuguesa no Brasil e a proibição das línguas indígenas, sobretudo na Bahia e no Rio de Janeiro, regiões centrais da América portuguesa. Abaixo, vemos a resposta dada ao Diretor Geral dos Estudos pelo Juiz de Fora de Moncorvo, em 1765, a respeito da proibição da gramática alvaresiana e do método jesuítico. A reafirmação do poder colonial é patente e serve para ilustrar o clima intelectual desse período histórico:

O correio passa recebi hũa carta de ofício de Vida. com a data de dous de outubro, na qual me ordenava de se /fazer/ busca aos livreiros, e contratadores de livros que houvessem nesta villa, e seu termo, e achando Prosodias de Bento Pereira, e Artes de Manoel Alvarez e outros expressados na mesma ordem os fizesse queimar a porta dos mesmos livreiros, e contratadores; e da mesma forma o executasse nos Mestres de Grammatica, fazendo juntamente apreensão nos livros classicos de Virgílios, Horacios, e Ouidios, que se achassem nas mãos dos estudantes para se lhes restituir quando mostrassem terem comprado as seletas de Chompré (Verdelho, 1982, s/p.).

A reforma pombalina teve requintes de crueldade, queima de livros, prisão de missionários e exílio. Para uma população indígena, que já padecia dos males da colonização, ver a partida dos padres da Companhia de Jesus e a sua substituição por Diretores subordinados diretamente à Coroa de Portugal, foi mais um capítulo de violência colonial. Os ideais cristãos, que relativizavam e amenizavam a violência colonial, em um humanismo com uma visão ainda parcial de humanidade, da *humanitas* ciceroniana, foram abandonados. Comunidades indígenas administradas pelos jesuítas foram desfeitas, povoados indígenas dispersos e obrigados compulsoriamente a empregar a língua portuguesa, sob a vigilância da administração colonial.

As aulas-régias, uma nova forma de ensino fragmentado, não apenas fracionavam o sistema de ensino, mas também dividiam em grupos aqueles que poderiam ter acesso ao conhecimento daqueles que somente poderiam se ocupar de ofícios no meio social. A parca

educação colonial se restringia ainda mais. A retirada do ensino das mãos da ordem religiosa para o Estado colonial, aparentemente, mostra-se uma guinada no que se refere à educação, que se torna mais restrita, precária e descontínua.

No entanto, a escolarização passou a ser feita por meio de professores nomeados pelo rei de Portugal no século XVIII, ou seja, uma educação voltada aos princípios de interesses monárquicos da Europa de modo mais explícito. Seja a cargo dos jesuítas, seja diretamente pelo rei, a educação no Brasil, nos primeiros séculos, não experimentou a liberdade que o conhecimento pode oferecer, como a de refletir sobre a própria condição humana. Vemos, portanto, a escolarização como um meio de dominação, ora por um grupo pautado na disciplina teológica, ora por outro que tinha o interesse de manutenção da colônia como seu princípio norteador.

Somente em 1837, já no Segundo Reinado, que um colégio teria sido fundado como modelo para a educação no Brasil sob ideais modernos: o Colégio de Pedro II. Antes, a reforma impetrada por Pombal, no século XVIII, trouxe uma nova forma de se ver não somente o objeto de estudos – a língua portuguesa no lugar do latim –, mas também o modo como a aprendizagem era feita. Se com os jesuítas o ensino era uma forma de sacrifício, para Pombal, ele deveria ser algo facilitado, agradável (Verdelho, 1982), o que, na prática, não ocorreu. Diante desse contexto, no Brasil, a língua falada pelos povos nativos sofreu uma imensa ação política, ou glotopolítica, pois a sua proibição trouxe consequências vistas até a atualidade. Talvez a diferenciação entre o português brasileiro e o europeu reverbere até os dias de hoje a transição traumática das línguas indígenas para a língua portuguesa, que comunidades inteiras tiveram que passar entre final do século XVIII e início do século XIX.

Considerações finais

A Coroa portuguesa objetivou fazer do Brasil uma extensão do reino português, o que se deu em fases diversas do pensamento e

das políticas linguísticas. Para tanto, preparou e enviou, inicialmente, missionários com vistas a mudar os hábitos e a forma de pensar dos indígenas por meio da catequização. Por seu turno, os jesuítas, de formação humanista renascentista, viam a escolarização como uma forma de se chegar ao pleno conhecimento de Deus, a língua era um mero instrumento teológico, e a sua forma de organizar o ensino se deu pelo método preconizado pela *Ratio Studiorum*, cuja centralidade era o estudo da língua latina.

Tendo em vista a expansão e a ocupação jesuítica ao redor do mundo e temendo a perda de poder, o reino português decide expulsar a Companhia de Jesus e instaurar uma nova forma de ensino, no século XVIII, era parte da Revolução Iluminista da época. Assim, implantou uma mudança radical, modificando o formato das aulas e o foco dos estudos, a língua portuguesa ganhou centralidade em detrimento do latim, e a teologia cedeu espaço à filosofia racionalista. Os professores seculares deixaram de ter o objetivo de catequizar os povos originários e passaram a ensinar as bases da escolarização moderna, ou seja, a ler e a escrever em língua portuguesa. Esse modelo se distanciava bastante do jesuítico, que trazia uma visão de ensino em salas seriadas e em grupo, para uma aprendizagem individualizada, acarretando, por vezes, a exclusão de alguns grupos.

O latim também passou a ter papel diferente em cada período. Os jesuítas o viam como centro, já a reforma de Pombal o coloca como “um meio para acesso às ‘ciências maiores’ e para a educação dentro dos bons costumes e das ‘saudáveis Máximas do Direito Divino, e do Direito natural, que estabelecem a união Christã, e a Sociedade Civil; e as indispensáveis obrigações do Homem Christão, e do vassallo, e Cidadão’” (Verdelho, 1982, s/p.). Por fim, o início da escolarização formal brasileira, tanto no século XVI quanto no XVIII, deu-se por dificuldades e imposições, sem atender a população como um todo.

Referências

ANCHIETA, J. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. São Paulo: Kírion, 2019.

HANSEN, J. A. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

JACA, C. Situação da Universidade no período anterior à sua transferência para Coimbra. *Diário do Minho – Linhas Gerais sobre a História da Universidade Conimbricense. Das suas origens à Reforma Universitária Pombalina de 1772*. 2010, p. 1-37. Disponível em: http://www.esas.pt/jaca/docs/LG_UC_P3.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

KALTNER, L. F. *Brasil e Renascença: a cultura clássica na origem do Brasil*. Curitiba: Appris, 2011.

KOERNER, E. F. K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

KOERNER, E. F. K. Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados. Seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman. *Coleção Linguística 11*, Centro de Estudos em Letras – Universidade de Trás-os –Montes e Alto Douro. Vila Real, 2014.

LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo I. Tipografia Porto Médico, 1938.

LOPES, J. *As classes de gramática na Ratio Studiorum (1599) à luz da historiografia linguística*. 2020. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MIRANDA, M. A. *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. *Humanitas*, v. 63, p. 473-490, 2011.

VERDELHO, T. Historiografia linguística e reforma do ensino: a propósito de três centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal. *Brigantia*, Bragança, v. 2, n. 4, p. 347-356, out./dez., 1982.

POLÍTICA DE SENTIDOS EM PAJUBÁ: SILENCIAMENTO E VISIBILIDADE

Kaya Araujo Pereira¹

RESUMO: A partir de uma perspectiva discursiva de História das ideias linguísticas (Auroux, 1992; Orlandi, 2002), este artigo propõe um gesto de leitura de discursos sobre o pajubá (Orlandi, 1999; Costa, 2019) em materialidades como o vocabulário (Auroux, 1998; Petri, Medeiros, 2013), inscritos em depoimentos de travestis profissionais do sexo da década de 1980 (Vem, 2016; Pedro, s.d.). À época, o jornalismo reproduzia um estereótipo de homossexual que naturalizava (Mariani, 1998; Dela Silva; Santos, 2016) a relação entre homossexualidade e crime (cf. Okita, 1981 apud Green, 2014). Por outro lado, o jornalismo investigativo tem se estabelecido como espaço de denúncia (Sequeira, 2005), que figura como um dever do cidadão em nossa formação social (Modesto, 2019). Considero que a midiaticização do pajubá transforma a política de silêncio do sujeito homossexual/transsexual, enquanto delimitação precisa e estratégica do que, de como e onde é dito (Souza, 1988). Isso se tensiona pela visibilidade à língua, aos sujeitos, aos sentidos, que se busca produzir com o vocabulário pajubá-português no depoimento, conforme meu gesto de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Pajubá. Análise do discurso. História das Ideias Linguísticas.

¹ Graduada em Letras-Português (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação de Vanise Medeiros (UFF) e coorientação de Thaís Costa (UERJ). Agradeço ao apoio financeiro da Bolsa Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). E-mail: kaya.adup@gmail.com

Introdução

Neste artigo, busco elaborar uma breve análise de um recorte do arquivo de discursos sobre o pajubá, em especial, as ilusões de equivalência implicadas na tentativa de tradução de *mona*, por travestis profissionais do sexo entrevistadas em programas de jornalismo investigativo. Trata-se de um desdobramento de minha dissertação a ser defendida em fevereiro de 2024, sob o título *Arquivo de pajubá: discursos sobre língua(s) e porvir pedagógico*, sob a orientação de Vanise Medeiros (UFF) e coorientação de Thaís de Araujo da Costa (UERJ). Antes de começar o artigo, gostaria de apresentar ao leitor as etapas de construção do arquivo de discursos sobre o pajubá.

Primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema (Florentino, 1998; Alonso, 2005; Pelucio, 2009; Araujo, 2018; Moura, 2018; Astral, 2019 [1992]; Turra; Costa, 2022; entre outros). Foram identificados os sentidos que (não) se têm fixado sobre o pajubá pelo discurso acadêmico (entre eles, a relação entre o pajubá e as línguas afro-religiosas e a relação entre a língua e a multidão *queer*²), bem como a escassez de produção de conhecimento sobre a língua ao longo da década de 1980.

Para orientar o que seria buscado, ou seja, o que seria considerado pajubá (em especial, ao longo da década de 1980, haja vista a escassez de trabalhos), observei os verbetes do primeiro dicionário de pajubá, o *Diálogo de bonecas* (Astral, 2019 [1992]), que foi coorganizado por travestis profissionais do sexo e por agentes de saúde. Tendo em vista a extensão do dicionário, composto por mais de cem verbetes, para diminuir e precisar o escopo de investigação, acrescentei outro critério: a busca pelos verbetes de Astral (2019 [1992]) que eram semelhantes aos verbetes de Castro (2001), um vocabulário dos falares afro-brasileiros.

² Por multidão *queer* (Preciado, 2011), compreendo a indefinidade da experiência sexual/de gênero não-hegemônica: “transgêneros, homens sem pênis, gounis garous, ciborgues, femmes putsch, bichas lesbianas...”.

Busquei por documentos produzidos na década de 1980, nos quais tais verbetes semelhantes estivessem inscritos, relacionados a sujeitos reprimidos por sua sexualidade. Como resultado, encontrei menos de vinte africanismos do pajubá ocorrendo ao longo da década de 1980, em seis documentos ao total: três obras científicas, duas edições de programa de televisão (recorte sob análise) e um censo militante. Feito um recorte, os vocabulários pajubá-português produzidos no âmbito do jornalismo investigativo foram analisados em busca de compreender a conjuntura discursiva das definições. Trago uma parte de tal análise neste artigo.

Orlandi (1990, p. 37) explica que os *discursos sobre* são “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos”. E continua: “O ‘discurso sobre’ é [...] parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos [...]. Ele organiza, disciplina a memória e a reduz” (Orlandi, 2008, p. 37). Nessa perspectiva, os discursos sobre o pajubá materializados nos vocabulários, tal como será analisado neste artigo, têm institucionalizado sentidos e organizado, disciplinado, reduzido a memória envolvendo o pajubá. De todo modo, trata-se de uma resistência, na medida em que o sujeito de que tratamos aqui e, por extensão, sua língua, foram constantemente silenciados pelo Estado brasileiro.

Na próxima seção, exponho a reflexão teórica sobre arquivo e memória que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, fundamento e efetuo a análise do verbe *mona*, dada a brevidade do artigo. Já na última seção, reflito sobre o deslocamento do silenciamento à visibilidade sobre o pajubá, sobre os sujeitos, que atravessa a elaboração da pesquisa e dos vocabulários pajubá-português analisados.

Uma memória faltante

Segundo Canguilhem, citado por Pêcheux, o sentido é “relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir,

armar uma cilada” (Canguilhem, 1990, p. 16-17 apud Pêcheux, 1994, p. 9). Isso quer dizer que o sentido não pertence à máquina tampouco ao humano que interpreta. Não existe um sentido calculável pelo computador, tampouco revelável por nossa subjetividade (cf. Pêcheux, 1994). Essa reflexão inspira a definição pecheutiana de arquivo como “espaço polêmico de maneiras de ler, que descreve a [...] relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (Pêcheux, 1994, p. 3). Trata-se de interrogar: o que (não) pode/deve ser arquivado, quem (não) pode/deve ter acesso e o que (não) pode/deve ser lido, em condições de produção específicas.

De acordo com Courtine (2016, p. 20), as condições de produção do sentido tecem “a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção”. Para Pêcheux (1997a), as condições de produção são o “mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso” (Pêcheux, 1997a, p. 78) e constituem o dizer. Ao fim desta seção, exponho que a repressão aos sujeitos estudados condiciona meus gestos de interpretação, na medida em que produziu uma memória ainda mais falante, ainda mais lacunar. Antes, exploro os conceitos de memória e esquecimento, em uma perspectiva discursiva, reconhecendo o silenciamento sobre o sujeito e a sua língua como uma das condições de produção de minha pesquisa.

Conforme Pêcheux (1999, p. 53), existiria um “jogo de força na memória” entre uma “regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (id.). Trata-se de um espaço de “estabilização parafrástica” (id.) que pode vir a sofrer uma “desregularização” pelo acontecimento discursivo, ou seja, a estabilidade da memória é constitutivamente atravessada pela falha, que lhe permite sua (des)regularidade. Por sua vez, Orlandi

(1999), refletindo sobre o silêncio³ durante o período ditatorial brasileiro, diria que houve “sentidos possíveis, historicamente viáveis, [que] foram politicamente *interditados*. E tornaram-se inviáveis” (Orlandi, 1999, p. 63, grifo da autora). Orlandi (1999) concorda com a falha constitutiva da memória, mas acrescenta que o que acontecera em maio de 1968, com a tortura e a censura políticas, “é de outra ordem” (ibid., p. 65). Orlandi (1999) considera que certos sentidos foram e são “excluídos para que não haja um já dito” (ibid., loc. cit.). Essa memória não falha, ela falta. Não há um “esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória” (Orlandi, 1999, p. 65-66). E se a memória é a “condição do dizível”, diz a autora, “esses sentidos não podem ser lidos” (ibid., p. 66). Eles não são “trabalhados socialmente, de modo que pudéssemos nos identificar com essas posições” (loc. cit.), ficando de “**fora da memória, como uma sua margem que nos aprisiona nos limites desses sentidos**” (loc. cit., negrito da autora). No entanto, os sentidos interditados não desaparecem como um todo, “ficam seus vestígios” (op. cit., p. 67).

Gostaria de mencionar alguns sintomas que permitem ler a exclusão da multidão *queer*. Conforme Erdmann (1981), havia brutal criminalização de travestis profissionais do sexo. Uma das entrevistadas diz: “Saí de São Paulo, ganhava muito dinheiro lá, mas aquela macacada [policiais] no rabo da gente!” (Erdmann, 1981, p. 48). Um artigo publicado pela imprensa alternativa em Florianópolis relatado por Erdmann (1981) denunciava “sessões de espancamento” de travestis por policiais na ilha, em que manifestavam “sua ideologia da preservação da família, da moral e das tradições” (1980 apud Erdmann, 1981, p. 49). Outra entrevistada por Erdmann (1981) diz ter sofrido, em Santos (SP), “muita porrada de polícia, me enjaulavam várias vezes, me cortava

³ Orlandi (2007, p. 102), distingue três tipos de silêncio. O primeiro é o silêncio fundador, que “torna toda a significação possível”. Os outros dois tipos de silêncio participam da política do silêncio: há o silêncio constitutivo a todo dizer, uma vez que “todo dizer cala algum sentido”, e o silêncio local, enquanto censura, que tem sido tematizado nesta seção.

toda com gilete, me soltavam” (Erdmann, 1981, p. 51). Um trecho de um artigo de Mott e Assunção (1987) é bastante enfático quanto à repressão:

[...]Muitos homossexuais são detidos com muita violência: em 1976, 25 travestis paulistas são presos numa única noite; em 1981, também em São Paulo, 89 de uma só vez; 9 em Belo Horizonte, em dezembro de 1982; 13 de uma só vez no Rio de Janeiro, no mesmo ano; 120 em Bogotá, mostrando que, lastimavelmente, não é privilégio do Brasil a repressão policial contra esta categoria de homossexuais. Mais de 2.000 detenções de travestis só em São Paulo no ano de 1979 (Mott; Assunção, 1987, s./p).

Em síntese, a repressão física às travestis, que teve como consequência seu estabelecimento em uma situação de vulnerabilidade social, produziu esquecimento sobre elas, nos termos de Orlandi (1999). Na esteira da reflexão desta seção, não busco os sentidos lógicos ou subjetivos sobre o pajubá na década de 1980, mas os sentidos “em relação a” quais os discursos sobre o pajubá significam. A seguir, investigo os vocabulários, enquanto vestígios da produção simbólica das monas, haja vista sua relação com o silenciamento, conforme busquei iluminar nesta seção que se encerra.

Análise do verbete *mona*

Devido à brevidade do artigo, conjugo a fundamentação teórica e a análise das definições no recorte, começando pelo verbete *mona*, ocorrendo como uma das informações cedidas por fontes de programas de jornalismo investigativo da década de 1980. As sequências discursivas de 1 a 3 pertencem ao depoimento de Andréa de Mayo a Goulart de Andrade, em uma edição do *Comando da madrugada* (Rede Bandeirantes, c. 1985). Já a sequência 4 pertence ao depoimento de Jocastra Josiane e Panther a uma jornalista de rua, anônima, em uma edição do *Documento especial*

(TV Manchete, 1989). Ambas as edições tematizam as travestis profissionais do sexo.

Quadro 1 - Trechos de verbetização do pajubá

SD 1	A: então uma fala assim ((se ergue)) MOna acuenda o oco:: que o oco é bem de aqué... quer dizer... mona ((interrupção))
SD 2	A: agora... mona não acuenda o oco que o oco é uó quer dizer num nem ((faz xis com as mãos)) chega perto que ele não tem dinheiro
SD 3	A: agora o/o mais gostoso é quando chega a polícia... uma pra outra MOna os alibã tchtchtch ((onomatopeia)) ((dedos indicador e médio imitando passos)) sai todo mundo correndo
SD 4	P: acuendar assim é você olhar ((encara)) aCUENda mona... você olha assim J: ou desaquendar... você sair ((abana com a mão esquerda)) P: desacuenda você sai né ((estala os dedos com a mão direita, recuando-a)) aCUENda mona pa-pa-pum e revólver ((olha para o lado)) ((bate na perna, bate uma palma leve))

Fontes: Vem Comigo (2016) e Janov (s.d.).

Em meu gesto de análise, trata-se de uma tentativa de definição de *mona*, sendo que, em uma perspectiva discursiva de História das ideias linguísticas, busco compreender como se produz a evidência da definição de *mona* nas sequências acima, evidência esta que silencia o que não se pode/deve dizer. Consideraremos com Nunes que a definição “simula o interdiscurso [...] em seu interior, isto é, no intradiscurso” (2003, p. 14). Continua Nunes: “A análise procura identificar as filiações discursivas que configuram o campo de memória e que determinam o enunciável da definição” (loc. cit.). Por filiação discursiva, compreende-se a pluralidade de modos de identificação entre o sujeito do discurso e os sentidos de determinada formação discursiva, delimitando uma fronteira entre o dito e o não dito, no caso, o definível e o indefinível.

Sumariamente, uma formação discursiva é um “espaço de reformulação parafrástica”, uma regionalização da memória

discursiva, do interdiscurso, do já-dito (cf. Pêcheux, 1995). A identificação com os sentidos de uma formação discursiva ocorre a despeito da vontade do sujeito, uma vez que esse sujeito não é dono do próprio dizer, tampouco o sentido do que diz depende unicamente de sua vontade de dizê-lo. Em uma perspectiva discursiva, sujeito e sentido são constituídos ao mesmo tempo, sendo que a noção de sujeito do discurso corresponde a uma posição em relação aos sentidos organizados pelas paráfrases da formação discursiva, em nosso caso, uma posição-sujeito lexicógrafo, que lhe autoriza dizer: “*x é y*”.

Nas quatro primeiras sequências, ocorrem definições com exemplo. Conforme Auroux (1998, p. 188), um exemplo “nunca é escolhido por acaso”. Já para Nunes (2008, p. 117), “[o]s exemplos, quando introduzidos no dicionário, são talvez a marca mais visível de sua ideologia”. Os exemplos serão considerados como ilusões de representação de usos da língua, pontuando que, apesar da língua fluida sempre escapar ao que se coloca como exemplo, a exemplificação tem a ilusão de representá-la⁴. Para Freitas e Medeiros (2020), no âmbito do conhecimento sobre a linguagem, os “exemplos não indicam fenômenos do mundo, mas corporificam uma regra”; continuam: trata-se de um “modelo, e não ilustração” (Freitas; Medeiros, 2020, p. 367). Conforme Auroux (1998, p. 196), os exemplos se fazem presentes desde as primeiras gramáticas, mas sua aparição em dicionários é tardia. Segundo Auroux (1998), trata-se de uma “confusão entre o dicionário de língua e a informação enciclopédica” que se generalizou com os “grandes dicionários monolíngues” após o Renascimento (loc. cit.).

Para Phellipe Esteves (2023), nas enciclopédias são produzidos “sentidos sobre como os sujeitos devem circular pelo mundo e, especificamente, o quê, como, quando, onde, quanto podem e devem agir” (2023, p. 29). A relação entre o exemplo da enciclopédia e o da

⁴ A fixação da língua fora chamada por Eni Orlandi e Tânia Souza de “língua imaginária”, enquanto aquilo que sempre escapa à fixação fora chamado de “língua fluida” (cf. Orlandi; Souza, 1988).

lista de palavras, conforme Auroux (1998), talvez ocorra devido às listas de palavras comporem “conhecimentos do mundo, e não da língua” (Auroux, 2007, p. 18). Considero que, no recorte, os exemplos se acompanham pela produção de sentidos sobre como os indivíduos devem agir no contexto do trabalho da prostituição, durante a representação ilusória da língua nesse contexto. Através dos exemplos com *mona* como vocativo em pajubá, ocorre também a produção de sentidos em relação a uma ruptura⁵ com os vocativos da língua nacional. Segundo o gramático José Carlos de Azeredo (2021), por vocativo designa-se, na língua portuguesa, o “termo com que o enunciador identifica o interlocutor/destinatário — pessoa ou animal — quando a ele se dirige” (Azeredo, 2021, p. 82). Ainda segundo o autor,

a entoação o individualiza na cadeia da fala. É comum seu emprego isolado como frase imperativa, como no ato de chamar alguém que esteja distante (o substituto desse vocativo é a interjeição *Psii!*) ou ausente (quando não se sabe o nome da pessoa a ser chamada, este vocativo dá lugar ao ato de ‘bater palmas’), ou ainda nos atos de repreender ou saudar o interlocutor (loc. cit.).

O vocativo, segundo o gramático, chama. Retomando a definição de língua enquanto base material em que se inscrevem processos discursivos, poderíamos dizer que o vocativo não apenas chama, mas também interpela o indivíduo em sujeito, de acordo com Althusser (1980). Aparentemente, a palavra *mona* ali modela a produção do efeito de chamar, aparentado ao “ei, você aí” de um policial, figura althusseriana da interpelação ideológica⁶. Por

⁵ Os vocabulários não buscam a completude de uma língua nacional, como o dicionário, mas tensioná-la, inscrevendo uma “marca de singularidade” (Medeiros, 2016, p. 81). Medeiros (2016) acrescenta que os vocabulários iluminam as palavras “já-postas” da língua, promovendo “limites de pertencimento” (2016, p. 81).

⁶ “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (Althusser, 1970 apud Pêcheux, 1995, p. 148). Cito Althusser (1980 [1970]): “Todos sabemos quanto e como uma criança que vai nascer é esperada. [...] está previamente estabelecido que terá o Nome do Pai, terá, portanto, uma identidade, e será insubstituível. Antes de

exemplo, Modesto (2018) analisou a interpelação racial através do grito “Negro!” e “Negra!” como tendo funcionamento parafrástico, isto é, esse vocativo significaria também “você é inferior”, “você não é ninguém” etc.

Para Pêcheux (1999), a regularização da memória através de remissões, retomadas e efeitos de paráfrases conduz à “construção do estereótipo” (1999, p. 52). Por sua vez, analisando o estereótipo do “ser brasileiro”, Orlandi (2001, p. 12) conceitua o enunciado fundador como aquele que constrói um “passado inequívoco” e um “futuro pela frente”, localizando os enunciados fundadores da brasilidade em monumentos, lemas, como também em lendas. Conforme Okita (1981, p. 61-62 apud Green, 2014, p. 194-195), a ideologia anti-homossexual reproduzia um sentido estereotipado e criminalizante do homossexual. Afinal, considero que os enunciados fundadores da travesti profissional do sexo se baseiam em boatos, lendas e, como é o caso, em reportagens, fundando a “identidade histórica”, “institucional, legítima” (Orlandi, 2001, p. 13) d’“o travesti” (*sic*), caracterizada, infelizmente, pela criminalidade.

Ao analisar a vocatividade de *mona*, visibilizada pelo vocabulário, considero que possa existir um deslocamento no funcionamento parafrástico e estereotipante d’“o travesti”, forma pela qual foram repetidamente chamadas as entrevistadas nas edições dos programas dos quais recortei os trechos analisados aqui. Além disso, a interpelação pela ideologia familiar se inscrevia na língua: o vocativo “mano” e o vocativo “mana” são interpretáveis como um par. O exemplo com *mona* pode materializar, nas quatro primeiras sequências, o discurso de

nascer, a criança é, portanto, sempre já sujeito, designado a sê-lo na e pela configuração ideológica familiar específica em que é ‘esperada’ depois de ter sido concebida. É inútil dizer que esta configuração ideológica é, na sua unicidade, fortemente estruturada, e que é nesta estrutura implacável mais ou menos ‘patológica’ (supondo que este termo tem um sentido adequado), que o antigo futuro-sujeito deve ‘encontrar’ o ‘seu’ lugar, isto é, ‘tornar-se’ o sujeito sexual (rapaz ou rapariga) que já é previamente” (Althusser, 1980 [1970], p. 102-103).

resistência à ideologia dominante, filiando-se a um discurso de ruptura com certos sentidos estabilizados, em especial, o de uma complementaridade, paridade, entre o binário “mano” e “mana”, inscrição da ideologia sexual na língua, com que se inscreve a interpelação: “É menino!” ou “É menina!” (cf. Althusser, 1980).

Refiro-me à reflexão de Pêcheux sobre os porta-vozes das revoluções, porque o “efeito que [elas] exercem falando ‘em nome de...’ é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pelo qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto” (Pêcheux, 1990, p. 17). O porta-voz negocia a visibilidade de sentidos invisíveis. Diria Pêcheux: “Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador em potencial, no centro visível de um “nós” em formação” (Pêcheux, 1990, p. 18). Durante o depoimento televisivo e a confecção do vocabulário, o sujeito do discurso pode negociar o efeito de naturalização, sobre as travestis, a sua língua, o seu trabalho⁷. Ou seja, aceita-se o estereótipo, mas se visibiliza algo ainda invisível: o fio do discurso em que se desdobra o político do pajubá. Segundo Azeredo (2021), com as formas de tratamento,

o enunciador geralmente fornece a primeira pista do registro de linguagem em que pretende se situar. Algumas são protocolares ou ritualizadas (*prezado cliente, senhores e senhoras*), usadas apenas como vocativos dirigidos a um público indiferenciado; outras revelam que o enunciador identifica o perfil social do interlocutor e o individualiza (*doutor, colega*). Também ritualizadas – mas não protocolares – são as formas geralmente empregadas por oradores [...] (Azeredo, 2021, p. 290).

⁷ Para Mariani (1998, p. 122), “a parte que cabe ao discurso jornalístico é seu assujeitamento a um já dito, embora os jornais se julguem livres para informar”. Essa repetição produz um “efeito de naturalização de sentidos” (Dela Silva; Santos, 2018, p. 303), que acaba “apagando para os sujeitos a sua construção histórica” (loc. cit.).

Provavelmente, o discurso a que se filia a regra de *mona* como vocativo estabelece algo como um registro de linguagem. Não se trata de um registro em que o enunciador conscientemente se situa, mas, em uma perspectiva discursiva, considero que se trata de um rastro de sentidos que assujeita o dizer. A identificação da posição-sujeito lexicógrafo com certa memória, em certa filiação discursiva, fornece a evidência de uma regularidade de *mona* como vocativo. Essa regularidade se acompanha pelo apagamento de “mano”, sentidos esses organizados por uma hipotética **formação discursiva da rua**.

Reorganizando a análise do funcionamento de *mona* enquanto vocativo nos exemplos, a posição-sujeito lexicógrafo, circunscrita à repetição de sentidos do discurso jornalístico, satisfazendo ao que pode ou não ser deposto ali, instaura certa relação de alteridade com a língua e com o sujeito, em seu atravessamento pela história. Ocorre que o dizer sobre si se vincula ao dizer sobre a língua, sobre o léxico. Se o exemplo é uma prática ideológica, deflagrando o atravessamento da língua pela história, a política da multidão *queer* é constitutiva da formação discursiva da rua, com que se filia à definição de *mona* estudada aqui. Ilumina-se o deslocamento em relação ao par de vocativos já-posto (“mano”, “mana”), inscrevendo o deslocamento ideológico em relação à insubstituibilidade da identificação sexual (Althusser, 1980), a partir de um (novo) protocolo que apaga “mano” e cristaliza *mona*. A análise demonstrou que a evidência dos sentidos de *mona* enquanto interlocutor modelo, protocolar, imaginário, são fornecidos por uma identificação com a formação discursiva da rua. Ainda não estavam postos na língua nacional os posicionamentos discursivos como esses que foram analisados aqui, até porque se trata de um deslocamento ideológico (não hegemônico, reprimido) de uma insubstituibilidade sexual a uma substitutibilidade. Enfim, os vocabulários legitimam modos de dizer (cf. Zoppi-Fontana, 2015), visibilizam o sujeito e participam, enquanto resistência, da estratégia de luta pelo fim de sua vulnerabilidade social (cf. Moura, 2018). Ou seja, não se trata

somente de uma parte da língua nacional, mas de uma dimensão de resistência da língua, com a qual se identifica uma população marginalizada pelo aparato repressivo do Estado.

Considerações finais

Gostaria de terminar este texto com uma breve alusão a um documentário chileno chamado *Nostalgia da luz* (2010), do diretor Patricio Guzmán. O filme contrasta dois modos de olhar no meio do deserto do Atacama. Por um lado, o olhar científico de astrônomos, através de centenas de telescópios instalados no deserto, uma vez que a aridez facilita a investigação do céu. Por outro, o olhar para o solo de familiares de jovens desaparecidos pela ditadura de Pinochet (1973-1990), que usou o deserto como cemitério a cadáveres de presos políticos; os familiares procuram por ossos de seus entes queridos, a fim de confirmarem se eles foram ou não mortos. Ao investigar a língua pajubá durante a década de 1980, no Brasil, algumas vezes me senti como esses cientistas e como esses familiares. Todo gesto de interpretação é historicamente determinado, estando inscrito em uma memória de efeitos de sentido (Souza, 2022). Os ossos que os familiares (não) encontram se confrontam com a dolorosa memória de um luto incerto e são capazes não só de falar um “adeus” definitivo aos familiares, como também de contar as circunstâncias materiais de seus últimos dias (“sim, a ditadura nos matou e nos descartou aqui”). Nosso olhar científico, caracterizado no filme pelos telescópios, acompanha o olhar por justiça, voltado para o chão, para o passado, rompendo com o silenciamento pelo Estado e com a mudez dos ossos.

Tenho produzido conhecimento sobre os efeitos dos usos da língua por sujeitos à repressão do Estado, no âmbito de um arquivo capaz de ser entendido como a organização de uma ossada habilitada a nos responder sobre a experiência com a língua. O já-dito que assujeita o discurso de Andréa, Jocastra e Panther são os dizeres, ou ossos, de quem não conseguiu sobreviver, que podemos

entrever no dizer de tais sobreviventes. Os ossos, sob a intervenção da minha escuta, contaram sobre a formação discursiva da rua, onde a resistência ao silenciamento possibilitava a existência do sujeito *mona*.

Para concluir, considero relevante que esses sentidos interditados, invisibilizados, continuem a ser investigados, a fim de produzir visibilidade sobre a língua e o sujeito a ela identificado, deslocando o silenciamento sobre eles. O arquivo elaborado e analisado em minha dissertação conta a história de uma comunidade de falantes-fantasmas, ouvindo vozes quase inaudíveis e memórias que foram constantemente borradas, violando os túmulos, como ato de justiça. Deparo-me com ossos, vestígios e espero que esses sentidos voltem a ressoar.

Referências

ALONSO, N. T. de Q. *Do Arouche aos Jardins: uma gíria da diversidade sexual*. 2005, 170 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

ARAUJO, G. C. *(Re)encontrando o Diálogo de bonecas: o pajubá em uma perspectiva antropológica*. 2018. 181 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASTRAL. *Diálogo de bonecas*. Rio de Janeiro: PIM, ISER, PNDS/AIDS, AIDSCAP/BRASIL/FHI, 1992.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUROUX, S. *Le langage, la raison et les normes*. Paris: PUF, 1998.

AUROUX, S. Lista de palavras, dicionários e enciclopédias: o que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos

linguísticos. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 9-23, 2007.

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

CASTRO, Y. P. de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

COSTA, T. de A. da. *Discurso gramatical brasileiro: permanências e rupturas*. Campinas (SP): Pontes, 2019.

COURTINE, J.-J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. *Policromias*, v. 1, n. 1, p. 14-36, jun. 2016.

DELA SILVA, S.; SANTOS, R. G. dos. A mídia e os dizeres sobre o professor no Brasil: uma análise do discurso jornalístico. *Cad. Letras UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 299-317, 2. sem. 2018.

ERDMANN, M. R. *Reis e rainhas do desterro: um estudo de caso*. 1981. 148 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1981.

ESTEVES, P. *Desejo de enciclopédia: o saber total*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2023.

FLORENTINO, C. de O. *“Bicha tu tens na barriga, eu sou mulher...”*: etnografia sobre travestis em Porto Alegre. 1998, 173 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

FREITAS, R.; MEDEIROS, V. A história das ideias linguísticas como campo para a compreensão dos dicionários online. *Porto Das Letras*, 6 (5), 2020, p. 352-369.

GREEN, J. O grupo SOMOS, a esquerda e a resistência à ditadura. *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca pela verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GUZMÁN, Patricio. Nostalgia da Luz. Documentário (90 min.). França: POV, 2010.

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

MEDEIROS, V. Cartografias das línguas: glossários para livros de literatura. *Alfa, Revista de Linguística*, São Paulo, v. 60, n. 1, 2016.

MODESTO, R. A denúncia na textualização do social no enlace das materialidades significantes. *Revista Línguas & Letras*, Unioeste, v. 16, n. 34, 2015.

MODESTO, R. Interpelação ideológica e tensão racial. *Littera – Revista De Estudos Linguísticos E Literários*, 9 (17), 2018.

MOTT, L.; ASSUNÇÃO, H. “Gilete na carne: etnografia das automutilações dos travestis da Bahia” *In: Temas IMESC Soc. Dir. Saúde*, 4(1), p. 41-56, jul. 1987.

MOURA, J. R. F. *Da sombra às cores: análise discursiva do dicionário LGBTs Aurélia*. 2018. 150 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística)-UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

NUNES, J. H. Definição lexicográfica e discurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 6, n. 11, p. 9-30, 2003.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise do discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2008.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista!:* discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. Papel da memória*. Campinas (SP): Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. Língua imaginária e língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *Políticas linguísticas na América Latina*. Campinas (SP): Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a [1969].

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: *Cad. Est. Ling.*, n. 19, jul.-dez., p. 7-24, 1990 [1982].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) *et al. Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 55-66. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al. Papel da memória*. Campinas (SP): Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PEDRO Janov e seu arquivo de vídeos. *Documento Especial: Travestis – Manchete*, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oONClgzq4EM>. Acesso em: 11 set. 2022.

PELUCIO, L. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo da AIDS*. São Paulo: Annablume, 2009.

PETRI, V.; MEDEIROS, V. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. *Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46 p. 43-66, jan./jun. 2013.

PRECIADO, P. B. Multidões queer: nota para uma política dos anormais. *Rev. Estud. Fem.*, 19 (1), abr. 2011.

SEQUEIRA, C. M. de. *Jornalismo investigativo: o fato por trás da notícia*. São Paulo: Summus, 2005.

SOUZA, P. de. A suspensão da palavra. *Cadernos de Subjetividade*, v. 1, n. 2, p. 169-176, 1993.

SOUZA, Pedro de. Gesto. enciDIS UFF. 2020, on-line. Disponível em: [YouTube.com/watch?v=KJik4rLQoQE](https://www.youtube.com/watch?v=KJik4rLQoQE). Acesso em: 25 set. 2024.

TURRA, B. M.; COSTA, T. A. “A linguagem particular daquelas pessoas’: Campo de batalha discursivo em comentário do (des)presidente sobre o Enem”. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 30, n. 3, 2022, s./p.

VEM COMIGO. *Goulart e os travestis*. 2016. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=70hpKzDPOwk>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, jul,-dez. 2015.

SISTEMA SAUSSURIANO E SISTEMA CARTESIANO: ESCUTA DE SENTIDOS MATEMATIZADOS NA DISCURSIVIDADE DA LINGÜÍSTICA GERAL DO CURSO

Kitylla Gevezier Paredes¹

RESUMO: Na discursividade apresentada no *Curso de Linguística Geral*, uma relação entre sentidos produzidos em uma leitura da teoria do signo e sentidos que circulam associados e formalizados nas matemáticas se estabelece. Inscritos no entremeio *Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas*, os conceitos de ‘escuta’ (Pêcheux, 2011 [1966]; Mariani, 2011), ‘ideia’ (Auroux, 1992; Mariani; Medeiros, 2023) são retomados na compreensão da materialidade do discurso teórico e da produção teórica enquanto reprodução/transformação de teorias e ideias. Este trabalho, então, consiste em um recorte da pesquisa defendida no Mestrado, que teve como objetivo compreender como se produzem efeitos de matematização na discursividade do *Curso* diante da retomada de uma rede de sentidos formulada nas matemáticas. Tomando como *corpus* o *Curso de Linguística Geral* (edição de Bally e Sechehaye), um recorte reuniu sequências discursivas nas quais, em nossa leitura, ressoam sentidos que remetem a uma rede de sentidos formulada na geometria cartesiana. Desse modo, identifica-se, nessa discursividade, uma unidade de teorização que relaciona signo e língua em um encadeamento/coesão que remete a tal rede de sentidos que reverberam na memória da matemática. Para tanto, um gesto de leitura constituído de uma escuta permitiu uma análise do discurso teórico que se organiza na exposição de conceitos fundamentais da linguística (a se dizer) saussuriana.

¹ Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Bethania Mariani, recentemente concluída e defendida no Mestrado (PPGEL/UFF), fomentada pelo CNPq. E-mail: kgevezier@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9618-3152>.

Enfim, conclui-se que a materialidade do discurso teórico permite que se estabeleça uma relação de sentidos entre a linguística saussuriana e a matemática, o que permite especular que essa relação constitua um resíduo de um processo de teorização de Saussure com base em uma analogia.

PALAVRAS-CHAVE: Ideias linguísticas. Curso de Linguística Geral. Linguística e Matemática. Discurso teórico. Escuta.

Introdução

Tendo em vista uma interpretação que relaciona os fundamentos teóricos da linguística apresentada no *Curso de Linguística Geral* à matemática, temos desenvolvido, a partir da dissertação de mestrado recentemente concluída, um trabalho que reflete sobre a produção de saber na/da linguagem na textualização de teorias e na elaboração de ideias. Inscritos no entremeio Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, então, mobilizamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso na construção de uma escuta que visa compreender como, na materialidade do discurso teórico, sentidos com referência nas matemáticas podem ser produzidos na discursividade do *Curso*; a História das Ideias, por sua vez, baliza a compreensão da historicidade dos saberes produzidos, formalizados ou não, que se localizem nos estudos de linguagem em relação aos saberes que se encontrem em outras regiões ou instâncias do saber, inclusive nas fronteiras dos campos teóricos.

Com isso, para apresentar e defender uma compreensão da linguística que se articula a partir de Saussure, e que tenha uma relação significativa com a matemática, retomamos conceitos e métodos que definem o que se pode dizer de um discurso teórico, como ele se (re)produz e funciona na formulação/representação de ideias e como saberes são produzidos na discursividade dos textos teóricos.

No ensaio intitulado *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da Psicologia Social* (2011 [1966]), Michel Pêcheux, ainda na voz de Thomas Herbert, aborda a materialidade do discurso teórico com base no trabalho da Teoria de Althusser. Conforme compreendemos desse texto, essa materialidade reside no fato de que, do mesmo modo que, para dizer, retomamos já-ditos, para teorizar, retomamos teorias e instrumentos e modelos de teorização já-produzidos. Da perspectiva materialista, a produção teórica, então, configurar-se-ia como a reprodução/transformação de generalidades ideológicas que, uma vez matéria-prima, apresentar-se-iam no produto teórico em forma de resíduos no estágio que o autor chamou de '*reprodução metódica do objeto*', isto é, "quando o discurso teórico reflete sobre si mesmo" (Pêcheux, 2011 [1966], p. 49), produzindo o efeito de estabilização do sistema teórico que configura uma ciência.

Nessas condições, uma ciência já-constituída, então, apresentar-se-ia como "um sistema em que o objeto da ciência e o método científico são homogêneos e se engendram reciprocamente" (id., ibid. p. 47) de modo que o estado desenvolvido tenha a dizer sobre o estado de desenvolvimento. Isto é, a materialidade do discurso teórico permite que, por meio da análise do discurso de uma ciência, possam-se reconhecer resíduos ideológicos que digam de seu processo de produção, ou seja, sua matéria-prima, seus instrumentos, enfim, seu meio de produção. É com base nessa premissa que Pêcheux propõe o conceito de '*escuta social*':

O problema do uso/mau-uso dos instrumentos, já-evocado anteriormente, remete à questão da *reprodução metódica do objeto*, que somente permitirá fornecer à teoria o elemento refletor necessário à sua estabilização. É, então, a partir de agora, necessário tentar, com os meios à nossa disposição, um inventário dos instrumentos suscetíveis de uma re-apropriação científica e aptos a provar o discurso teórico nascente: proporemos o conceito de "escuta social" para designar a função provável dos instrumentos re-apropriados, em um sentido análogo à "escuta analítica" da prática freudiana (Pêcheux, 2011 [1966], p. 53, *itálico no original*).

O problema do uso/mau-uso de instrumentos de que fala Pêcheux, no texto em questão, refere-se à reapropriação de instrumentos das ciências da natureza pelas ciências sociais de seu tempo. Segundo a crítica do autor, essa reapropriação constitui-se de um mau-uso, uma vez que configura, enquanto prática das ciências sociais, não uma prática científica, mas uma «interdeterminação de uma técnica (importada das técnicas de transformação da matéria, pelo menos no início) e de uma ideologia concernente às relações sociais (objeto da prática política) (id., *ibid.*, p. 41).

Essa reapropriação, ainda, diz da relação de uma ciência nascente com outras ciências, da ciência com ela mesma e com práticas técnicas, na medida em que apropriações de instrumentos podem ocorrer não só pelo fornecimento de uma ciência para outra, mas de um ramo de uma ciência para outro ramo dessa mesma ciência, bem como de práticas técnicas, como foi a luneta para a astronomia galileana, e os tanques de decantação, alambiques, cristalizador e fornalha para a Química (*ibid.*, p. 50). Importante notar que Pêcheux define como instrumentos, para além das montagens e máquinas, “o que convém chamar de ‘ferramentas matemáticas’ de uma disciplina” (p. 51), isto é, as formulações e modelos produzidos e utilizados em outras disciplinas reapropriadas para (re)produção de um objeto ou método de uma ciência nascente.

Com isso, a partir desse trabalho de Pêcheux, podemos pensar na materialidade inventariável, logo, apreensível, que constitui o discurso teórico pela materialidade dos significantes que o constituem. Desse modo, uma escuta análoga à psicanalítica torna-se possível pela escuta desses significantes por meio de um gesto de análise do discurso empreendido pelo analista.

A escuta de uma ciência: memória e sentidos

Mariani (2011), retomando Pêcheux (2011 [1966]; 2006 [1983]), define a ‘escuta social’ como um gesto do analista do discurso de

“apreender pequenas reverberações significantes, fugazes e efêmeras, que constituem mudanças nos processos de significação vigente” (p. 54) por meio de uma “leitura sintomática do ordinário do sentido que circula em dada sociedade, visando compreender a produção desse ordinário de sentido em relação com suas condições de produção historicamente determinadas” (p. 52). Em outras palavras, o gesto de leitura do analista do discurso compreende uma escuta dos significantes no ordinário da circulação cotidiana que, de forma atenta ao simbólico e à memória, possa apreender reverberações significantes que digam das condições de produção do discurso, a saber, seu contexto histórico e ideológico.

No que se refere à ciência, compreendemos a escuta do discurso teórico das ciências como meio de apreender reverberações significantes no ordinário da circulação do discurso científico que digam de suas condições materiais de produção em sua relação com a memória dos já-ditos e com o simbólico. Dito de outro modo, com base em Pêcheux (1995 [1975]; 1999 [1983]) e Orlandi (2001), compreendemos que uma escuta de significantes do discurso teórico científico se propõe a analisar os processos de reprodução/transformação dos sentidos pela repetição/deslocamento dos significantes mobilizados pelos funcionamentos parafrásticos e polissêmicos que inter-relacionam os ditos na memória discursiva. Ou seja, a materialidade dos sentidos, isto é, a exterioridade/anterioridade dos sentidos em relação à sua formulação/formação, ao permitir retomar/repetir/deslocar sentidos nas formas dos significantes, inter-relaciona, na memória do dizer, os ditos. Essa inter-relação, que, no efeito de transparência produzido no ordinário da circulação, pode não se encontrar evidente, pode ser evidenciada por meio da escuta, à luz dos processos discursivos.

A reapropriação de instrumentos produzidos na matemática na constituição de ciências (matematizadas ou não) tem sido uma questão epistemológica desde o que se convencionou chamar de nascimento da Física a partir de Galileu (Pêcheux, 1971 [1968]). No

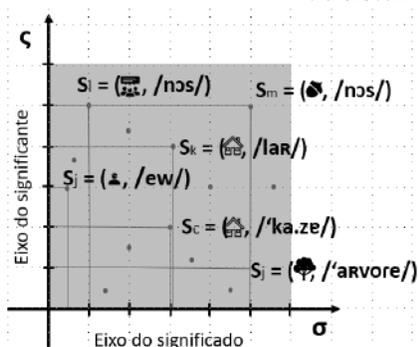
que se refere ao nascimento da Linguística, nessas condições, pode-se dizer que formulações e representações dos objetos e métodos definidos em diferentes estágios de desenvolvimento dessa ciência encontram referência em formulações e modelos definidos nas matemáticas (Auroux, 2012; Orlandi, 2019). Ainda, a noção de 'ideia' definida a partir de Auroux (1992), isto é, modos de apreender-estudar fenômenos linguageiros que podem vir a constituir (ou não) uma formulação teórica (Mariani; Medeiros, 2023), permite-nos pensar, de forma mais geral, em 'ideias matematizadas' apropriadas na constituição de ideias linguísticas por meio da reprodução/transformação de redes de sentidos produzidas e formuladas no campo teórico das matemáticas. Essas ideias matematizadas, de forma ampla, podem compreender não só conceitos formulados nesse campo teórico, mas ideias que são exteriores e anteriores à formulação matemática e que, ao serem formalizadas nesse campo, passam a circular nas ciências, instituindo uma referência.

Em nossa pesquisa de mestrado, iniciamos uma análise da discursividade saussuriana que possa identificar um modo de produção teórica comum às obras da referência Saussure, a começar pela polêmica publicação do *Curso de Linguística Geral*, cujas condições de produção colocam em questão a autoria de Saussure. No trabalho de análise dessa obra, devido a um princípio de escuta, temos trabalhado com a hipótese de que a Linguística que se constitui a partir de Saussure, frequentemente denominada Linguística Moderna, apresenta, em seu discurso teórico, resíduos de uma analogia com um modelo de referência cartesiana, a saber, o sistema ordenada/coordenada que constitui o plano cartesiano. Essa possível analogia, em nossa compreensão, teria se materializado pela apropriação de uma rede de sentidos constitutiva desse modelo, de modo que, na ideia de signo e de língua apresentada por Saussure, parece reverberar uma ideia de par ordenado e de espaço cartesiano. Com isso, em nosso gesto de leitura de uma teoria signo-língua, isto é, com base no efeito de encadeamento/coesão de uma teorização apresentada no *Cours*,

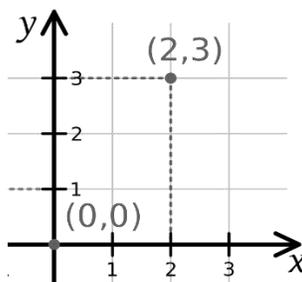
algumas evidências da linguística saussuriana, como a complexidade/duplicidade do signo, as relações diferenciais no estado de língua e o valor, parecem encontrar princípios na geometria algébrica de base euclidiana/cartesiana.

A defesa dessa hipótese, então, organiza-se em nosso trabalho a partir de uma escuta de significantes em possível relação de polissemia e paráfrase com formulações/representações identificadas nas/ com as matemáticas, ou seja, com redes de sentidos formuladas/representadas no campo das matemáticas de modo a ancorar uma referência teórica. Para tanto, em nossa escuta, percorremos um fio significativo que perpassa saberes produzidos no *Curso* e saberes produzidos nas matemáticas através de um paralelo. Ao tensionar e puxar esse fio, estreitamos a distância entre esses saberes e os colocamos em uma mesma figura, ilustrando um imaginário possível da linguística saussuriana em paralelo com a geometria de base cartesiana.

Figuras 1 e 2 - Representação do sistema linguístico saussuriano análoga ao sistema cartesiano



Fonte: diagrama da autora.
Sistema cartesiano



Fonte: acervo disponibilizado on-line, buscador do editor de texto, acesso em 14/02/2024. Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciada em CC BY-SA.

A escuta de uma teorização signo-língua no *Curso de Linguística Geral*: dispositivo analítico

Em nosso trabalho, analisamos, nas condições da prática de aula que constituem o *Curso*, os conceitos de unidade linguística e de língua sistêmica, expostos na forma de evidência teórica, como produto de um possível processo de teorização. Nesse processo, que especulamos com base na materialidade do discurso teórico e do trabalho da teoria, teria sido mobilizado conforme saberes já-produzidos nos estudos de linguagem teriam sido retomados e deslocados por meio de uma analogia que, modelando a ideia de signo enquanto unidade complexa, teria produzido a ideia de língua sistêmica. Esse possível movimento teórico, que, no efeito de encadeamento e coesão da unidade teórica, parece concatenar um objeto complexo signo-língua produzido em alusão a uma ideia de unidade dupla e sistema de valores no espaço formalizada a partir de Descartes no imbricamento par ordenado e sistema de coordenadas no plano cartesiano.

Para tanto, tomando como *corpus* principal o *Curso de Linguística Geral* (edição de Bally e Sechehaye), desenvolvemos nosso dispositivo analítico com base na questão motivadora, que concerne à compreensão do funcionamento discursivo na produção de um efeito de matematização na teoria já-constituída do signo-língua, que possa dizer de uma analogia com um modelo matemático. Tal questão, então, balizou recortes que apresentam/representam de forma ordenada um possível encadeamento conceitual-metodológico que possa constituir a teorização da língua a partir da teorização do signo. A essa apresentação ordenada que, em nossa escuta, representa esse efeito de encadeamento/coesão de uma unidade de teorização, foi denominada por nós de '*concernimento*', isto é, um "separar junto" de seqüências discursivas que, em unidade e em conjunto, possam deprender reverberações significantes que estejam nas fronteiras com as matemáticas.

Com isso, a análise constitui-se de um gesto de leitura que visou a escutar significantes para além do ordinário da circulação da linguística, tendo em vista o funcionamento da polissemia e da paráfrase na produção de efeitos de matematização. Em outras palavras, analisando termos e sintagmas polissêmicos e/ou que sugeriram relação de paráfrase com formulações identitárias dos saberes matemáticos, materializamos esse fio de correlação entre os saberes. A conjunção/ordenação das sequências, ao produzir o efeito de coesão/encadeamento, apresenta/representa como esse fio de correlação pode constituir uma rede na medida em que uma rede de sentidos produzida nessa escuta remete a uma rede de sentidos formulada nas matemáticas.

Essa rede de sentidos, que, na matemática, é formulada na tensão entre a unidade e a continuidade (Brolezzi, 1996), parece reverberar na linguística geral do *Curso* na forma da relação signo-língua, na qual, em nossa leitura, comparece uma tensão semelhante. Essa tensão, em nossa compreensão do que venha a ser essa unidade de teorização, comparece a partir da definição da unidade do signo pela relação que recorta unidades da continuidade do pensamento e do som e, então, associa-as formalmente em uma unidade complexa, dupla. Essa tensão, em nossa análise, reverbera nas seguintes sequências discursivas, recortadas do *Curso de Linguística Geral* (edição de Bally e Sechehaye) nas publicações em língua portuguesa (CLG) e em língua francesa (CLGa, tradução livre):

SD 1. Nosso pensamento não passa de uma **massa amorfa e indistinta**. Filósofos e linguistas sempre concordaram em reconhecer que, **sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas ideias de modo claro e constante**. Tomado em si, o pensamento é como uma **nebulosa onde nada está necessariamente delimitado** (CLG, Saussure, 2006, p. 130);

SD 2. A **substância** fônica não é mais fixa, nem mais rígida; **não é um molde** a cujas formas o pensamento deve necessariamente acomodar-se, mas uma **matéria plástica que se divide**, por sua vez,

em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade (CLG, Saussure, 2006, p. 130);

SD 3. Podemos, então, representar **o fato linguístico em seu conjunto, isto é, a língua, como uma série de subdivisões contíguas desenhadas¹ simultaneamente sobre o plano indefinido das ideias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B) [...] (CLGa, Saussure, 2005, p. 120, tradução nossa);**

SD 4. A Linguística trabalha, pois, no terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; *esta combinação produz uma forma, não uma substância* (CLG, Saussure, 2006, p. 131, itálico no original);

SD 5. [...] a **unidade** linguística é uma **coisa dupla**, constituída da **união de dois termos** (CLG, Saussure, 2006, p. 79).

Assim como em outras que trazemos em um de nossos recortes, essas sequências ilustram como uma tensão entre a unidade e a continuidade pode ser compreendida no funcionamento da discursividade da linguística geral saussuriana. Em sequências como essas, que comparecem no CLG, em capítulos definidores dos conceitos de signo e de valor, e que, segundo prefácio, correspondem ao segundo curso oferecido por Saussure, a textualização do processo de composição da unidade signo apresenta um movimento de delimitação de unidades no contínuo do pensamento e do som.

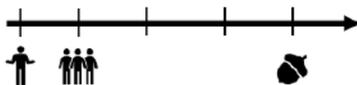
Essa delimitação, que consiste em uma demarcação de grandezas contínuas, é compreendida na repetição de substantivos e qualificadores que remetem à ideia de continuidade, como *massa, substância, matéria, plano indefinido, nebulosa, “plano não menos indeterminado”, “onde nada está necessariamente delimitado”,* de modo que esses termos descrevem a condição *a priori* de duas grandezas a serem, justamente, delimitadas e associadas no fato da língua. Esse fato, que é condição necessária e suficiente da delimitação/associação simultânea de subdivisões nessas

¹ Optamos por nossa tradução, pois a edição no idioma original traz o verbo *dessiné* e o sentido de desenhar é significativo em nossa leitura.

grandezas contínuas, estabelece uma relação entre pontos discernidos da/na continuidade, isto é, unidades na continuidade, que não se desprendem dessas substâncias para compor substância mista, mas continuam em seus domínios, associadas por uma relação puramente formal.

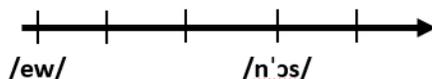
Recorrendo ao imaginário construído nas matemáticas, poderíamos, com base em Brolezzi (1996) ilustrar essa tensão unidade/continuidade na forma de uma reta subdividida, de modo que os ícones representem, respectivamente o conceito de primeira pessoa do singular; o conceito de primeira pessoa do plural; e o conceito de um tipo específico de fruto; assim como as transcrições fonéticas representem, respectivamente, as formas fonéticas das palavras de língua portuguesa “eu” e “nós” / “noz”.

Figura 3 - Representação da delimitação de unidades de conceito/ideia/significado na continuidade do pensamento



Fonte: diagrama da autora.

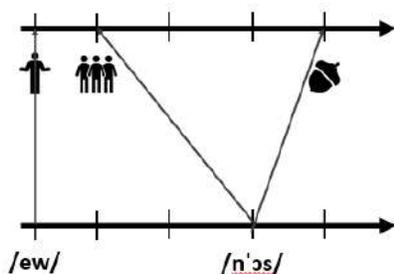
Figura 4 - Representação da delimitação de unidades de som/imagem acústica/ significante na continuidade do som



Fonte: diagrama da autora.

Desse modo, essa delimitação/associação simultânea entre essas unidades delimitadas, que, por definição no *Curso*, compreendem o signo, pode ser representada da seguinte forma:

Figura 5 - Representação da relação formal que associa simultaneamente unidades delimitadas de ambas as grandezas



Fonte: diagrama da autora.

Em nosso trabalho de dissertação, fizemos uma breve análise do imaginário do *Curso de Linguística Geral* e de como essa relação de paráfrase parece comparecer também nas figuras apresentadas nessa obra, especialmente as que ilustram a relação que compõe o signo. Ainda, o uso de pontos, setas e retas que representam eixos figuram de forma explícita nessa textualidade, de modo que, na discursividade organizada nesse texto (Orlandi, 2008), uma rede de sentidos que, nessa tensão entre unidade e continuidade, essa relação entre grandezas constitui um sistema de coordenadas da qual um sistema de valor se depreende de relações de comparação/diferença/distância. Essa rede de sentidos, já-formulada nas matemáticas na forma do sistema cartesiano e de sua representação geométrica, a saber, um espaço bidimensional formado por retas perpendiculares que constituem uma rede de pontos.

Sem nos estender na exposição do saber matemático, retomamos Brolezzi (1996) para, de forma sucinta, retomar uma rede de sentidos formulada na história das ideias matemáticas, de modo que uma associação de ideias imbrica o sistema de representações de base cartesiana. Segundo esse autor, circula em diversos ramos do saber matemático uma rede de equivalências conceituais que associa uma reta a um conjunto de pontos, de forma que o produto de duas retas/conjunto de pontos constitui um espaço bidimensional do qual se depreende um sistema

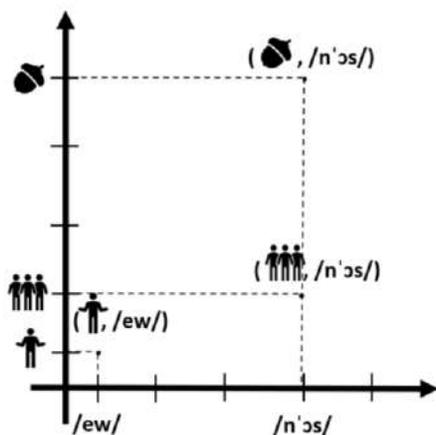
posicional/relacional. Esse produto, chamado de produto cartesiano, em referência a Descartes, com base na reta que representa o conjunto dos números reais, compõe o sistema cartesiano, normalmente representado pelo plano cartesiano (vide figura apresentada na seção anterior).

Essa rede de sentidos, em nossa leitura, reverbera no encadeamento conceitual que significa a teorização do valor como conceito emergente da rede de “relações entre relações” (Saussure, 2004) que constitui um sistema. Esse sistema, formado pela presença simultânea de pontos – que, em nossa leitura, constitui o estado de língua – depende um sistema de valores que se dá em razão de comparação, isto é, conforme se identificam unidades complexas nesse complexo de relações pela diferença entre suas partes, que, de forma imbricada, representam uma diferença de localização nesse sistema. Dessa forma, o valor de um signo, que, em nossa compreensão, é a propriedade – emergente dessa sistematicidade – o qual determina que uma unidade, em oposição a qualquer outra, corresponda àquela que possa/deva ser recuperada desse sistema para significar em determinados atos languageiros.

Assim, de forma análoga à rede de sentidos que associa pontos em um sistema de localização no espaço, podemos ilustrar o que compreendemos como o sistema saussuriano da língua em analogia ao sistema cartesiano. Em tal analogia, o signo, relação formal que constitui uma unidade complexa, dupla, funciona como um par ordenado em um sistema que é produto da relação entre as grandezas do pensamento e do som, que, na tensão entre a unidade e a continuidade, constitui uma rede que comporta todos os signos possíveis. Nessa rede, um determinado estado de uma determinada língua seleciona e posiciona os signos que constituem tal língua naquele determinado estado, de modo que relações de (o)posição e comparação determinam o valor nesse sentido linguístico.

Assim, esse sistema, ainda nessa rede de correspondência, poderia ser representado da seguinte forma:

Figura 6 - Representação do sistema saussuriano em analogia ao sistema cartesiano



Fonte: diagrama da autora.

Enfim, para ilustrar como as relações de (o)posição, em nossa compreensão, depreendem uma ideia de valor, os signos (🍏, /n'ɔs/) e (👤, /n'ɔs/), embora apresentem, no eixo do significante, a mesma forma fonética, constituindo homonímia, diferenciam-se e distanciam-se pela parte do significado. Desse modo, nos atos de linguagem, o falante de língua portuguesa pode/deve recorrer ao primeiro deles e não ao segundo para referir-se a um tipo específico de fruto. Ou seja, o que determina qual unidade de signo a que o falante deve/pode recorrer em um ato de linguagem, o que determina seu valor no sistema, é a diferença entre uma unidade e outra, que se dá pela diferença entre suas partes (cf. Saussure, 2006, capítulo IV).

Conclusões

A discursividade organizada na textualidade do *Curso de Linguística Geral* abre possibilidade para uma leitura que produza sentidos de uma unidade de teorização que tenha relação com saberes matemáticos. Com isso, uma escuta, isto é, um gesto

analítico, permite a compreensão de como esses sentidos são produzidos no funcionamento discursivo. Ainda, na materialidade do discurso teórico (Pêcheux, 2011 [1966]), é possível sugerir uma relação material entre significantes da discursividade da linguística geral saussuriana e significantes de discursividades organizadas na matemática, de modo que se possa especular que os sentidos matematizados que reverberam como efeito em nossa escuta, possam constituir resíduos de um processo de produção teórica com base em uma analogia. Tendo em vista as condições de produção dessa teorização, especialmente no que se refere aos sentidos de ciência que circulavam naquela temporalidade, e o histórico pessoal de Saussure, no que se refere ao acesso aos saberes das ciências matematizadas em sua formação, a hipótese da analogia ganha forças materiais.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUROUX, S. *Matematização da linguística e natureza da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

BROLEZZI, A. C. *A tensão entre o discreto e o contínuo na História da Matemática e no Ensino de Matemática*. 2008. 95 p. Tese (Doutorado em Educação, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARIANI, B. S. C. Uma proposta de arquivo sobre o sujeito da cidade do Rio de Janeiro: uma pesquisa sobre o discurso em farrapos. In: DI RENZO, A; MOTTA, A. L. A. R; OLIVEIRA T. P. (org.). *Linguagem, História e Memória – discursos em movimento*, Campinas: Pontes, 2011, p. 43-64.

MARIANI, B; MEDEIROS, V. História das ideias linguísticas do e no Brasil. In: SAVEDRA, M. M. G; WINDLE, J. A (orgs.) *História, política e contato linguístico*. Niterói: Eduff, 2023, p. 152-181. (Coleção Estudos de Linguagem).

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso é possível? *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 138-156, jul./dez. 2019.

PÊCHEUX, M. Os efeitos do corte galilaico. In: FICHANT, M.; PÊCHEUX, M. *Sobre a História das Ciências*. Lisboa: Editorial Estampa, 1971 [1968], p. 17-57.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: Achard, et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999 [1983], p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006 [1983].

PÊCHEUX, M. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso*. Textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011 [1966], p. 21-54.

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004 (ELG).

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Genève: Arbre d'Or, 2005 (CLGa).

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Cultrix, 2006 (CLG).

ENTRE O EMPIRISMO E O RACIONALISMO: O MÉTODO DE ENSINO DE LATIM DE DU MARSAIS (1676-1756)

Melyssa Cardozo Silva dos Santos¹

Leonardo Ferreira Kaltner²

RESUMO: O presente trabalho consiste em uma breve análise da obra intitulada *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), do gramático e filósofo César Chesneau Dumarsais (1676-1756). Du Marsais foi um dos colaboradores da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (D'Alembert; Diderot, 1772), responsável pelos artigos de gramática que integram a obra. Em virtude disso, filósofo tornou-se um gramático prestigiado na França, influenciando também o pensamento linguístico de gramáticos de outros países. Uma das grandes obras de Du Marsais, que é *corpus* da pesquisa de doutorado, *méthode raisonnée*, repercutiu positivamente devido à sua organização, estrutura e metodologia, mas também de forma negativa pela metodologia através de um ensino secular. Para o desenvolvimento da pesquisa, a análise será estabelecida pelos pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística, pelos conceitos de Pierre Swiggers (2013) e Ronaldo Batista (2020), contendo também Bernard Colombat (1999) como referência teórica, para investigar a recepção e influência do método e do pensamento linguístico do autor. Nosso objetivo é debater de que forma o método, fundamentado na secularização do ensino de latim, foi construído, analisar a influência do racionalismo e do empirismo na organização da obra e no pensamento linguístico do filósofo iluminista. A análise e tradução de excertos do *corpus*, tal como a interpretação crítica

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem UFF, na linha de pesquisa História, Política e Contato Linguístico, sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner. Bolsista CAPES. E-mail: cardozomelyssa@id.uff.br / melyssaccsantos@gmail.com. Orcid: 0000-0003-0279-1611.

² Professor de Língua e Literatura Latinas da Universidade Federal Fluminense e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. E-mail: leonardokaltner@id.uff.br. Orcid: 0000-0003-3690-3132.

do ensino de latim pelo método que rompia com o pensamento jesuítico são alguns dos resultados parciais da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística. Período secular. Língua latina.

Introdução

Apresentamos neste capítulo do livro uma breve análise do material desenvolvido pelo gramático e filósofo francês Du Marsais (1676-1756). *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (Exposição de um método racional para aprender a língua latina) (1722) é o *corpus* de nossa pesquisa de doutorado, que está em andamento. A obra de Du Marsais, que chamaremos ao longo do texto de *Méthode*, é um material desenvolvido para o ensino de língua latina por meio da língua vernácula do estudante, neste caso o francês, e com apoio de duas teorias filosóficas. Para investigar o *Méthode* e o pensamento linguístico do autor, é necessário utilizarmos algumas ferramentas de pesquisa para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Desse modo, nossa investigação está vinculada ao campo da Historiografia Linguística (HL). Segundo José Borges Neto:

(...) Historiografia da Linguística (HL), de certo modo, aproxima-se do que Nietzsche chama de *história crítica*, aquela história que busca encontrar no passado as razões para que o presente seja como é. Em outras palavras, entendo que a tarefa da HL é investigar as concepções linguísticas do passado para que possamos compreender o processo que levou às concepções linguísticas do presente. Essa investigação nos permite entender melhor as concepções contemporâneas e – resultado vital – nelas enxergar os eventuais problemas, que comprometem o seu desempenho (Borges Neto, 2012, p. 87).

Iniciamos nossa investigação utilizando uma periodização com o objetivo de delimitar o recorte histórico de nossa pesquisa.

Para tal finalidade, o modelo de periodização³ aplicado é definido como *período missionário* (séc. XVI-XVIII), *período secular* (séc. XVIII-XIX) e *período científico* (séc. XIX). Portanto, o recorte temporal da pesquisa está inserido no período secular, também classificado em outras periodizações como período racionalista. Batista afirma que a periodização aplicada pelo historiógrafo é a “(...) fixação de marcos temporais que delimitam no tempo histórico os documentos que analisa (...)” (Batista, 2020, p. 41). Desse modo, para analisar o pensamento linguístico de Du Marsais partimos desse modelo cronológico a fim de observar e investigar o *clima de opinião* do período em que o autor viveu e do contexto da época em que foi publicado o *Méthode*.

O objetivo do presente trabalho é tecer uma breve narrativa historiográfica acerca do pensamento linguístico de Du Marsais e do modelo de descrição linguística baseado nos conceitos da corrente racionalista, além de analisar a construção do manual para o ensino de latim.

Como pressupostos teórico-metodológicos, apoiamos nossa análise no campo da Historiografia da Linguística (HL), a partir dos conceitos de Pierre Swiggers (2013; 2019) e Ronaldo Batista (2019; 2020). A partir de Bernard Colombat (1999) e Sylvain Auroux (2014), discorreremos acerca do método de ensino de latim e investigamos a recepção e influência do pensamento linguístico de Du Marsais.

Nosso trabalho está organizado em quatro partes. Iniciamos o próximo capítulo com a contextualização e análise do *corpus*.

Du Marsais e a criação de um método secular para o ensino de latim

Como supracitado, a *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*⁴ (1772) é uma das obras mais singulares do

³ Cf. Kaltner; Santos, 2023.

⁴ Exposição de um método racional para aprender a língua latina.

corpus textual do *grammairien philosophe* César Chesneau Du Marsais (1676 – 1756), que iniciou seus estudos de língua latina como teólogo na Congregação dos Oratorianos de Marselha e deu continuidade à sua formação secular em Paris, já como advogado, filósofo e preceptor. Foi através da preceptoría que Du Marsais desenvolveu seu primeiro método para o ensino de línguas, neste caso, a língua latina, em uma perspectiva também secular. O autor do *méthode* ganhou notoriedade, na área da linguagem, por meio de sua contribuição nos verbetes de gramática e filosofia da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1772), de D’Alembert e Diderot, uma das obras de maior prestígio do século XVIII:

“Os mais importantes verbetes nesse campo ficaram a cargo de dois *grammairiens-philosophes* (“gramáticos-filósofos, uma figura típica da França do século 18), **César Chesneau Du Marsais** (1676-1756) e, após a morte deste, **Nicolas Beauzée** (1717-1789). Ambos tentaram empreender uma síntese entre a tradição logicista da gramática francesa clássica e o pensamento empirista de Locke, intermediado por Condillac” (Bagno, 2023, p. 280).

Apesar de ter sido um grande nome na área dos estudos de língua latina e da história da gramática, o principal entre os filósofos iluministas, Du Marsais não publicou nenhuma gramática latina, apenas o *Méthode* (1722) e a obra *Les Véritables Principes de la Grammaire, ou nouvelle grammaire raisonnée pour apprendre la langue latine*⁵ (1729), ambas construídas com debates de seus contemporâneos e de textos aplicados no modo interlinear.

O Século das Luzes, recorte temporal de nossa pesquisa, é marcado como um período de movimento intelectual, social, político e, principalmente, filosófico na Europa no século XVIII. Período de vasto desenvolvimento nos campos da arte e do saber, em que havia também o interesse na leitura e na educação,

⁵ Os Verdadeiros Princípios da Gramática, ou nova gramática racional para aprender a língua latina.

principalmente dos mais jovens. O empenho por uma educação autônoma e laica é uma particularidade dessa época em que os secularistas delineavam a descontinuidade com a monarquia absolutista e, conseqüentemente, a redução do poder das ordens religiosas. Marcos Bagno afirma que:

O século 18 é também o século do **Iluminismo** (*Lumières*, em francês; *Enlightenment*, em inglês; *Aufklärung*, em alemão; *Illuminismo*, em italiano; *Ilustración*, em espanhol), uma corrente de pensamento filosófico, político, social, econômico e mesmo religioso que se opunha aos dogmatismos inflexíveis, ao obscurantismo e às superstições, às arbitrariedades dos governos autoritários, monárquicos e absolutistas, e reivindicava mais espaço para os progressos científicos obtidos por meio das experimentações e da teorização rigorosa. São as ideias iluministas que vão inspirar alguns importantes movimentos de transformação social e política (...) (Bagno, 2023, p. 276).

A secularização desenvolve-se nesse contexto da França do século XVIII apoiada pela Filosofia racionalista. O racionalismo, que põe em evidência a razão como a origem do conhecimento e não mais a revelação divina como fonte de sabedoria, em termos práticos constitui-se em um sistema de estudos em que as disciplinas teológicas não são mais o centro do pensamento, e questões linguísticas podem ser estudadas sem um viés cristocêntrico, como ocorria na educação das ordens religiosas. Essa corrente filosófica atribuía a aptidão do saber à razão humana, tendo rompido com o pensamento linguístico do período anterior, o período missionário, em que o latim era estudado como instrumento da Teologia. O latim torna-se assim instrumento filosófico, ou do Direito moderno.

Uma vez que a descontinuidade com o modelo de pensamento linguístico do período missionário foi uma característica daquela época, identificamos no *méthode* de Du Marsais uma obra de diversas especificidades, tais como: ter como base a gramática geral, ou lógica, de Port-Royal, a teoria das figuras de linguagem,

ou os tropos, e por ter sido um método pedagógico, voltado ao ensino diretamente, sem ter qualquer vínculo com a Teologia especulativa. Ao longo da história, deparamo-nos com diversos tipos de materiais didáticos para o ensino de línguas, intitulados como gramática, compêndio, cartinha etc. Já no Iluminismo ocorre a difusão dos “métodos” como materiais de ensino, tendo sido este o gênero mais em voga. Para compreender um pouco, buscamos o significado da palavra “*méthode*” no dicionário *Le robert- en ligne*: **Méthode**: “Conjunto de passos que a mente segue para descobrir e demonstrar a verdade; Conjunto de etapas fundamentadas seguidas para atingir um objetivo”⁶ (Tradução nossa).

Visto que um método segue um conjunto de etapas na sua construção, a obra de Du Marsais foi dividida em duas partes: *la routine* (a rotina) e *la raison* (a razão). Essas duas partes são compostas pelas etapas:

1^a) *La routine: De la signification des mots; De l'inversion; Des ellipses; Des façons de parler, ou des latinismes;*

2^a) *La raison: La grammaire raisonnée est à la portée des jeunes gens qui ont passé par la routine; Que la méthode ordinaire demande beaucoup plus d'attention et de contention d'esprit.*

3^a) *Carmen Saeculare*, poema de Horácio, com tradução interlinear em língua francesa.

⁶ *Le Robert - Dico en ligne*: <https://dictionnaire.lerobert.com/>.

Figura 1 - Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine



Fonte: Du Marsais (1722).

Portanto, o estudante entra em contato com o latim através do significado das palavras, etapa que é retomada por todos os passos do método, seguindo para a construção de frases, em comparação com a língua francesa, para que, no fim, o aluno tenha autonomia nos tópicos gramaticais. De acordo com Colombat (1999), o método exprime uma finalidade ambiciosa e paradoxal. Ambiciosa pelo fato de o aprendizado a pensar ser desenvolvido por toda a vida e paradoxal pelo alcance a uma consciência superior de modo inconsciente. Tal modo inconsciente é concedido pela rotina, etapa que deve ser compreendida como a imitação da forma de como aprendemos as línguas vivas.

[...] entende-se por rotina a imitação da forma como aprendemos as línguas—modernas. Em outras palavras, trata-se de **esconder o aparato teórico e metalinguístico** imposto à aprendizagem desde a *Technè* de Denys e as Artes Latinas, da qual alguns tinham tentado se libertar: não é por acaso que Du Marsais alude a Comenius, autor do [sic] *Janua linguarum*", [...] e a Locke, que, no seu tratado *De l'éducation des enfants*, defende a rotina e o uso contra as regras da

gramática (1797 [1722], p. 27)” (Colombat, 1999, p. 121, tradução nossa).

Para Du Marsais (1722), era necessário conhecer o significado das palavras latinas, a inversão, as elipses e os latinismos, etapas da *rotina* para aprender a língua latina. Após a aplicação dessa rotina, poderá ser aplicada a *razão*, desde que o aluno tenha “uma idade proporcional”. Com o objetivo de diminuir os obstáculos das inversões, o texto em francês é “latinizado” para que seja o mais próximo possível do texto em latim. Desse modo, é criada uma “ordem natural”, e o autor invertia a ordem ou realizava adaptações no texto latino para facilitar a compreensão, caso fosse necessário.

Colombat (1999) afirma que o método interlinear contribuiu para que outros métodos fossem criados. Para a efetivação de tal método, o linguista listou quatro etapas da interpretação interlinear de Du Marsais:

- 1) A princípio, consiste em sobrepor um texto em latim e um texto em francês de modo que corresponda o mais próximo possível às palavras das duas línguas;
- 2) A estrutura dessas duas línguas é diferente, a operação supõe uma reorganização mais ou menos impulsionado por uma ou outra língua, ou as duas: o latim pode ser “reconstruído”, quando o autor estiver satisfeito em reorganizar as palavras, ou “reconstruir e substituir”, quando o autor sentir a necessidade de introduzir as elipses em um idioma mais conciso que o francês. A “latinização” do último também pode ser mais ou menos impulsionada (avançada): o resultado é uma tradução mais ou menos literal, que pode alcançar uma total agramaticalidade;
- 3) No procedimento de reconciliação, o autor pode ter a preocupação em relacionar a construção desses textos intermediários a uma teoria geral da linguagem (como é o caso de Du Marsais, que pretende demonstrar as variações das duas línguas para relacionar a um modelo supostamente universal e não hesita em multiplicar as glosas nessas duas línguas), ou ao contrário, ter em mente apenas considerações práticas (que é o caso de muitos);

4) As formas de apresentação podem ser extremamente diversificadas de acordo com o que o autor pretende fornecer, mais ou menos, uma grande variedade de textos intermediários, das notas explicativas, ou que ele não gosta mais ou menos para alterar o texto original ou para fornecer uma verdadeira tradução agramatical (Colombat, 1999, p. 124-125).

O método interlinear de Du Marsais impulsionou o surgimento de métodos semelhantes, porém sem um aparato teórico sólido como aplicado pelo *grammairien philosophe*.

O método de Du Marsais pela ótica da Historiografia Linguística

Neste capítulo de e-book, apresentamos um recorte do que tem sido desenvolvido na pesquisa de doutorado. A fundamentação teórico-metodológica da tese está inserida no campo da Historiografia da Linguística, logo, o trabalho de pesquisa é de cunho bibliográfico. É importante destacar que a corrente teórica “[...] analisa e descreve a produção e a difusão do saber linguístico. Textos, publicados ou não publicados, gramáticas, cartas, manuais de ensino, tratados e dicionários são seus objetos de estudo” (Santos; Kaltner, 2023).

Para desenvolvermos uma narrativa historiográfica, selecionamos o *corpus* da pesquisa e o recorte temporal para investigar o *clima de opinião* da época chamada de período secular. O século XVIII foi um período anterior à institucionalização da ciência da linguagem, por isso a abordagem acerca desse assunto foi transmitida de diversas maneiras e relacionada a variados campos de interesse, como explica Batista:

Uma demarcação intelectual pode ser aquela que distingue os saberes antes do século XIX como não autônomos no estudo da linguagem. Isto é, as descrições e reflexões sobre a linguagem estavam vinculadas ou a interesses filosóficos (como as especulações em torno da linguagem como instrumento de compreensão da realidade), ou a interesses político-sociais (como a construção de

gramáticas e dicionários para afirmar a unidade de uma nação ou para legitimar por meio da religião processos de submissão de povos colonizados), ou a interesses pedagógicos (para ensino do que se considerava bom o uso da língua) (Batista, 2020, p. 21).

Desse modo, para o recorte temporal, empregamos a seguinte periodização:

Quadro 1 - Modelo de periodização

Características	Período missionário	Período secular	Período científico
Pontos de ancoragem: inicial	Chegada dos missionários na América portuguesa, século XVI.	Publicação da gramática de António de Moraes, 1806.	Publicação da obra de Júlio Ribeiro (1881).
Pontos de ancoragem: final	Diretório dos Índios, em 1757.	Publicação da obra de Sotero dos Reis, em segunda edição (1871).	Continuo até os dias de hoje.
Morfótipo textual	Gramática humanística e gramática missionária.	Gramática racionalista, de cunho filosófico.	Teorias e métodos científicos para a descrição e análise linguística.
Perfil intelectual	Missionário com formação escolástica e humanística.	Filósofo racionalista, com formação iluminista.	Filólogo e Linguista (trabalhador especializado).
Correntes intelectuais	Humanismo renascentista (gramática) e escolástica (dialética).	Empirismo inglês, racionalismo francês, iluminismo alemão	Método histórico-comparativo, Linguística moderna.
Contexto político	América portuguesa, colônia (Estado do Brasil).	Reino Unido do Brasil, Brasil Império.	Brasil República.

Fonte: (Santos; Kaltner (2023)

Em vista disso, o *Méthode* é uma obra de cunho pedagógico, uma vez que a finalidade de Du Marsais era tornar o ensino da língua latina mais descomplicado através do material. Além disso, tal obra é vinculada às correntes filosóficas do racionalismo e do empirismo.

Para interpretar o pensamento linguístico (*linguistic thought*), as práticas gramaticais (*gramatical praxis*) e tecer uma narrativa historiográfica acerca do *grammairien philosophe* e sua obra, adotamos o *quadro para pesquisa* (Swiggers, 2019), implementando as etapas para a descrição de processos através de termos relacionado ao método de Du Marsais, como explica Swiggers:

Como uma disciplina cientificamente “fundamentada” (cf. infra, 1.5), a Historiografia da Linguística tem de cumprir princípios, regras e condições de pesquisa científica, assegurando (a) controle dos procedimentos de investigação, (b) transparência na

comunicação dos resultados de pesquisa e (c) verificabilidade dos resultados formulados. Para conseguir isso, um “quadro de pesquisa” – idealmente, pesquisa-ação, fomentando novos conhecimentos – é indispensável. O termo “quadro” pode ser considerado de várias maneiras [...] (i) uma delimitação organizacional, ou tecido, de um campo operacional; (ii) um conjunto de princípios orientadores para a obtenção de resultados; (iii) um aparato terminológico (Swiggers, 2019, p. 56).

Aplicamos como ferramenta o *aparato terminológico*, desenvolvido por Pierre Swiggers, para analisar e descrever alguns processos e os conteúdos encontrados no *corpus*. Preparamos um recorte empregando os termos relacionados ao *Méthode* em duas das três dimensões do aparato terminológico.

1) Pontos de ancoragem: este tópico está relacionado a *redes, instituições, escolas, círculos e sociedades*. Consideramos os autores Claude Lancelot, Denis Diderot, Jean le Rond d’Alembert, Jean-Jacques Rousseau, Nicolas Beauzée e John Locke como o *círculo intelectual* vinculado a Du Marsais;

2) Linhas de evolução: nesta etapa, relacionada ao curso evolutivo, trata-se da *mudança, revolução, progresso/estagnação/regressão, continuidade/descontinuidade, inovação* etc. A ruptura com a pedagogia missionária e com os colégios jesuíticos caracteriza a *descontinuidade* de um pensamento linguístico, dando espaço a outras práticas, metodologias e finalidade de ensino, determinando o *progresso* naquele período. Um método de ensino de línguas, ancorado nas correntes filosóficas do racionalismo e do empirismo; a metodologia a partir de uma interpretação interlinear ou justaposta, ligada à técnica *version/grammaire*; e o conflito teórico da filosofia com a teologia escolástica estão ligados ao campo da *revolução*. No que tange à *mudança e inovação*, podemos observar a importância de aprendizagem lexical no lugar da sistematização gramatical, que surge em segundo plano; e a semelhança do *Méthode*, considerado um material para o ensino de latim e de

línguas vivas, com as ideias de Christian Puren para o ensino de *langues vivantes étrangères* (LVE):

- Seleção dos primeiros conteúdos temáticos no mundo concreto e familiar aos alunos;
- Progressão do fácil ao difícil, do conhecido ao desconhecido, do particular ao geral;
- Apresentação do conteúdo linguístico em textos contínuos autênticos ou fabricados, ou pelo menos em frases completas, e não em listas (Puren, 2012, p. 28, tradução nossa).

Considerações finais

Desenvolver e empregar um método para o ensino de línguas, em um período que rompe com uma tradição teológica e com o absolutismo é uma atitude ousada e polêmica, o que resultou na visibilidade negativa do autor, uma vez que havia uma articulação entre a exigência do esforço e o método gramatical (Puren, 2012). Por outro lado, a obra recebeu destaque e prestígio pelo aparato teórico aplicado e o autor recebeu notoriedade principalmente pela competência de seu trabalho nos verbetes da *Encyclopédie*.

O *Méthode* não foi aplicado em escolas e circulava apenas entre os preceptores. Seu objetivo principal era proporcionar o ensino da língua latina de modo simplificado, indo na direção contrária à pedagogia jesuítica.

Du Marsais construiu sua obra com base no empirismo e racionalismo. Para uma corrente, o conhecimento é adquirido através da experiência, e para a outra, o conhecimento é inato. A organização do método é pautada no verificar, analisar, sintetizar e enumerar, que são premissas para o desenvolvimento da razão, de acordo com Descartes. A tradução interlinear como metodologia demonstra, mais uma vez, a ruptura do pensamento linguístico com o período missionário pelos fatos apresentados na seleção dos textos traduzidos. Ao invés de orações como atividades para tradução, memorização e análise, o poema secular de Horácio foi

selecionado para a efetivação do aprendizado no campo lexical e gramatical.

É notável a influência do pensamento linguístico e do *Méthode* na composição de outros manuais para o ensino de línguas na França. Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, buscaremos também investigar a influência do pensamento linguístico de Du Marsais na gramaticografia brasileira de língua portuguesa, com a continuidade de nossas reflexões.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. – 3ª ed. – Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, M. *Uma história da linguística*. São Paulo: Parábola, 2023.

BATISTA, R. de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BATISTA, R. O. *Fundamentos da pesquisa em Historiografia da linguística*. São Paulo: Mackenzie, 2020.

BORGES NETO, J. Traditional grammar and contemporary linguistics: continuity or rupture? *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 87-98, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4549/3529>. Acesso em: 22 mai. 2024.

COLOMBAT, B. *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie*. Grenoble: ELLUG, 1999.

D'ALEMBERT; DIDEROT. *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métier*. Paris: Briasson, David, Le Breton, Durand, 1751-1772.

DU MARSAIS, C. *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris: Ganeau, 1722.

DU MARSAIS, C. *Des tropes ou Des diferens sens dans lesquels on peut prendre un mème mot dans une mème langue*. Paris: Chez la Veuve de Jean-Batiste Brocas, 1730.

DU MARSAIS, C. *Logique et principes de grammaire*. Paris: Chez Briasson, 1769.

LEITE, M. Q.; SIQUEIRA, C. C. de. Ianua linguarum: From Roboredo (1619) to Comenius (1631). *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 375-410, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1948. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1948>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [Édition numérisée]. Paris: CLE International, 2012.

SÁNCHEZ S. E. O método latino de du Marsais: críticas e apologias contemporâneas. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 195-217, jan.-abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i1p195-217>. Acesso em: 22 mai. 2024.

SANTOS, M. C. S.; KALTNER, L. F. O latim no período secular: uma análise do pensamento linguístico de César Chesneau Du Marsais (1676-1756). In: GONDAR, A. F. P.; MARIANI, B. (org.). *Educação linguística de hoje e de amanhã: história, política e contato linguístico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/11/EBOOK_Educacao-linguistica-de-hoje-e-de-amanha-3.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, R. O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 39-59, 1º. e 2º. semestres /2013. Disponível em: <http://llp.Bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45.pdf>.

IMPRESSÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO APELIDADA DE BABEL LOROSA'E – UM OLHAR PELA ANÁLISE DO DISCURSO

Rosane Lorena de Brito¹

RESUMO: Nosso objetivo é fazer uma análise acerca da língua portuguesa em Timor-Leste. Através de estudos baseados em autores da Análise do Discurso, pretendemos buscar entender como a língua do colonizador se torna arma eficaz na luta contra o próprio e contra outros invasores, além de se constituir fluidamente como marcador identitário de um país que, ainda hoje, luta para sua reconstrução e seu encontro consigo mesmo. Analisaremos também as ideologias que perpassam toda discursivização em torno da língua. Recém-saído de uma invasão sangrenta de 20 anos de duração promovida pelo país vizinho, a Indonésia, após tantos outros séculos de colonização – e exploração – portuguesa, o país hoje tenta manter a língua portuguesa como a segunda língua oficial. Uma das diversas formas de opressão da Indonésia foi a proibição de se falar o português, com o perigo, para quem o falasse, de prisão e de morte. Em 2012, somente 3% da população falavam a língua portuguesa. A geração pós-independência comunicava-se no *bahasa* Indonésia, suas diversas línguas maternas e o inglês, porém, os líderes políticos atuais, que haviam lutado pela independência do país e conquistado o poder político, falam o português. Para compreendermos qual a situação da língua portuguesa nesta nação apelidada de Babel Lorosa'e, analisamos duas entrevistas com personagens antagônicos: um grande líder

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, pela linha de pesquisa 3: História, política e contato linguístico, bolsista Capes, orientadora Vanise Medeiros. E-mail: rosaldb2002@yahoo.com.br. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-3949-5106>.

político e um jovem funcionário do setor administrativo da empresa televisiva local. Segundo Eni Orlandi (2005), o saber o português não é o bastante para que o enunciado seja inteligível, já que a compreensão é muito mais do que ouvir, depreender e interpretar. Assim, o contato com a Análise de Discurso nos fez pesquisar outros objetos simbólicos que intervêm no real do sentido, já que ela busca compreender como o sentido se constrói. PALAVRAS-CHAVE: Timor-Leste. Língua portuguesa. Política. Poder.

Introdução

O meu objetivo com este artigo é analisar como se desenvolveram, e ainda se desenvolvem, política, histórica e socialmente, as línguas no Timor-Leste (com foco especial na língua portuguesa), país com extensa paisagem linguística e com um complexo histórico de colonização. A análise dar-se-á através de duas entrevistas feitas entre 2014 e 2015, momento em que vivi na ilha de Timor como professora e capacitadora em língua portuguesa. Ao conversar com dois timorenses, cujas falas transcreverei mais adiante, busquei saber a opinião deles sobre a importância da língua portuguesa para o país.

Sendo assim, escolhi fazer uma análise sobre a ótica da teoria da Análise do Discurso e da Semiologia por entender que elas podem dar conta da complexidade da narrativa cujo processo de interpretação não acontece somente pela decodificação dos signos linguísticos, mas leva em conta também o indivíduo em seu contexto social e a forma como a narrativa é construída.

A teoria Semiologia de Análise do Discurso trabalha com a linguagem enquanto veículo social de comunicação. Charaudeau (1983, p. 14) afirma que a semiologia é semiótica porque o objeto de que se ocupa só existe dentro de uma intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem, em que se procura identificar

possíveis significantes, e é linguística porque o instrumento por meio do qual questiona esse objeto se constrói após um trabalho de conceptualização estrutural dos fatos discursivos.

[...] a Semiolinguística é do discurso, porque o texto deve ser analisado em seu contexto discursivo, do qual fazem parte outros textos pré-existentes a ele que circulam na sociedade em geral, ou num dado grupo social (Rebello, 2017, 68).

Portanto, levando em conta Rebello (2017), faz-se necessário uma contextualização histórica para a compressão não só da complexidade linguística timorense, como também em qual contexto discursivo os timorenses entrevistados estavam inseridos e como a língua portuguesa se constituiu histórica e socialmente no país.

O Timor foi colonizado pelo Império Português no século XVI e, em 1975, conseguiu sua independência. Porém, pouco tempo depois, foi invadido pela Indonésia, que, durante a dominação, proibiu a população timorense de falar a língua portuguesa sob a pena de prisão ou morte para quem a falasse. A segunda independência do país ocorreu somente neste século (XXI), em 2002, após muitas lutas e mortes. Atualmente, homens e mulheres que lutaram pela independência do país, através da guerrilha ou da diplomacia, fazem parte do cenário político. Em 2006, houve um plebiscito para a escolha das línguas que seriam as oficiais da nação, e a população timorense, em sua maioria, votou pelo tétum como primeira língua, o português como segunda e o indonésio e inglês como línguas de comércio, estas duas últimas por causa dos países vizinhos (Indonésia e Austrália) e pela presença da ONU. Segundo Albuquerque e Almeida (2020):

[...] o indonésio foi admitido como língua de trabalho para não excluir a geração mais nova, a qual foi educada sob o jugo indonésio, trazendo consigo, portanto, toda a herança cultural desse povo. Já a língua inglesa, para além de se justificar atualmente pelos interesses globais e econômicos e pela presença de um vizinho anglófono importante – a Austrália –, teve papel relevante: quer durante o período de

transição, quer durante os anos que se lhe seguiram. Recorde-se ainda que, desde 1999, Timor-Leste foi apoiado por cinco missões de paz da ONU consecutivas, a última das quais, a UNMIT (*United Nations Integrated Mission in Timor-Leste*), terminou no final de dezembro de 2012. Tal situação implicou a permanência no país de um grande número de estrangeiros, que, durante mais de uma década, fizeram do inglês um veículo de comunicação hegemônico, tanto no plano administrativo quanto no âmbito da cooperação internacional (Albuquerque; Almeida, 2020, p. 1205).

Então, desde 2006, o país tenta, através de diversos decretos e leis, promover o uso pleno da língua portuguesa entre a população. Há diversas hipóteses para o seu uso: “língua da resistência”, “língua do desenvolvimento”, “língua da identidade timorense”. Extraoficialmente, ou fora dos discursos políticos, podemos encontrar “língua para a ascensão social”, já que, na constituição timorense, há a obrigatoriedade de saber a língua portuguesa para cargos públicos e os principais líderes da nação falam fluentemente o português.

Segundo o linguista australiano Geoffrey Hull (2002), que teve importante papel na definição inicial da política linguística timorense (Lucca, 2021), o Timor apresenta 16 línguas maternas: *Baikenu, Bekais, Kemak, Tokodede, Tetun Dili, Tetun Terik, Waima’a, Midiki, Makasai, Fataluku, Makalero, Naueti, Oko(Kairui), Habu, Lakalei, Bunaq*.

O território é basicamente composto pela porção oriental da ilha de Timor; além de Oecusse, um enclave localizado na costa norte da parte ocidental da ilha; [...]. O conjunto das terras atinge a extensão de cerca de 15.000 quilômetros quadrados e pode ser comparado em tamanho, no caso brasileiro, ao estado do Sergipe. **Pequenez esta que, por diversas vezes, fora utilizada como argumento contrário à viabilidade de sua independência.** No entanto, **este diminuto espaço apresenta uma rica variedade linguística, cerca de 16 línguas maternas** que são agrupadas em dois grandes troncos: austronésias e papuas [...] sob outra tradição de estudos linguísticos também pode ser nomeada como malaio-polinésicas e papuas [...]

enquanto o território de Timor-Leste apresenta essa grande diversidade linguística, a parte indonésia (Oeste) da ilha de Timor apresenta uma variedade de apenas três línguas nativas (Lucca, 2021, p. 27, grifos nossos).

Figura 1 - Mapa linguístico de Timor-Leste



Fonte: Menezes (2016).

Assim, é nessa riqueza linguística que vivem os dois entrevistados deste artigo: Mari Alkatiri e Paulo de Quintas.

Mari Bim Amude Alkatiri, ainda hoje, é um importante líder político que, desde os 21 anos (1970), faz parte de movimentos para a libertação de Timor contra o jugo da colonização. Nossa conversa durou 48 minutos e 15 segundos, nos quais ele falou sobre sua trajetória política desde seus 18 anos, quando se juntou à luta para acabar com o jugo secular de Portugal e a invasão seguinte da Indonésia, até o momento da entrevista em 08 de março de 2015, quando ele contava 68 anos de idade. Dessa entrevista, foram recortadas somente suas percepções sobre a língua portuguesa para a política timorense.

Paulo de Quintas, em 2015, era o diretor de informações da rede de televisão local, a RTTL, e passou por toda a readaptação que a empresa de TV teve que sofrer após a independência do país.

Entrevista e análise

Pergunta: Quando e por que sentiu este desejo, esta necessidade da língua portuguesa ser a língua oficial de Timor-Leste?

²Mário Alkatiri: *Por razões histórico-culturais e por razões objetivas, por estas duas razões. [...] “Nós nos entendíamos em tétum e em português, as duas línguas em conjunto, simultâneas. Eu defendo a tese, não sendo linguista, de que nenhuma das duas línguas conseguem se desenvolver em Timor-Leste sem a outra, as duas línguas têm que se desenvolver em conjunto. Algumas vezes é o português que se submerge no tétum, outras vezes é o tétum que se submerge no português.”*

“[...] no fundo, nós somos o que somos porque nos tornamos diferentes [...]”; “As colonizações não trazem só parte negativa, trazem também afirmação de uma nova identidade.”; “Nós não somos portugueses, que fique claro! Nós não temos nada a ver com ser português. Mas a presença portuguesa de quase 500 anos em Timor-Leste, marcou, fez com que nós fôssemos diferentes daqui da região [...]”; “tanto que nós somos um novo estado conhecido internacionalmente pela lei internacional. Por quê? Nunca fomos colônia holandesa, tanto que não tínhamos que pertencer a Indonésia”.

Para trabalhar com essa entrevista pelo viés da Análise do Discurso (AD), partimos do gesto de leitura materialista, em que língua e história se juntam para nos mostrar que existe algo além do que nos é evidente. Entendemos que os discursos não são naturais. Alkatiri, em sua posição de liderança, fala em nome de um discurso constituinte, tomando uma posição daquele que tem o direito de opinar sobre a língua. Talvez um direito adquirido

² Acervo pessoal. Grifos nossos.

através das batalhas travadas contra dois invasores: Portugal e Indonésia.

A princípio, vale destacar a potência de uma teoria que se transforma no embate com o material e sempre tensiona língua e história. O pesquisador deve ler e escutar as contradições no seu arquivo, para reconhecer nele certos “átomos” de linguagem, a partir dos quais algo pode derrapar do domínio das evidências; e de onde emergem a revolta e a resistência (Sousa; Ribeiro, 2023, p. 130).

Em suas respostas, Mário Alkatiri, como político e ex-guerrilheiro, parece entender o lugar da língua nas relações de poder e se propõe abandonar a ideia de uma língua portuguesa única em prol de uma língua do Timor-Leste, propondo a ressignificação dos usos linguísticos para uma emancipação timorense. Ao transformar a língua do opressor, faz-se uma cultura de resistência, que, segundo Hooks (2008), cria uma fala íntima que se pode dizer muito mais do que era admissível dentro de uma língua copiada do colonizador – no caso de Timor-Leste, a língua portuguesa –, fabricando espaço para uma língua não hegemônica. Desse modo, negou-se ao colonizador a ideia de posse da língua portuguesa, como disse Alkatiri: *nos tornamos diferentes [...]*; *“As colonizações não trazem só parte negativa, trazem também afirmação de uma nova identidade.”*; *“Nós não somos portugueses, que fique claro! Nós não temos nada a ver com ser português. Mas a presença portuguesa de quase 500 anos em Timor-Leste, marcou, fez com que nós fôssemos diferentes daqui da região [...]*”. Segundo o autor César Aira (2007), no *Pequeno Manual de Procedimentos*, o abandono é regido por renúncias que funcionam como mecanismos que abrem portas.

Porém, conforme Orlandi (2005), a compreensão é muito mais do que ouvir, depreender e interpretar, de modo que saber o português não é o bastante para que o enunciado seja inteligível. O contato com a Análise de Discurso levou a pesquisa a outros objetos simbólicos que intervêm no sentido, já que ela busca compreender como o sentido se constrói.

Basta se saber português para que esse enunciado seja inteligível; no entanto, não é interpretável, pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (outras frases do texto) e o contexto imediato. [...] No entanto, a compreensão é muito mais do que isso. Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta, já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. [...] Em suma, a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (Orlandi, 2005, p. 26).

Alkatiri, em sua resposta aos questionamentos de uma parte dos cidadãos timorenses que se opunham à língua portuguesa, pôde dar corpo à ideia de que o sujeito é clivado por diversas vozes que interferem no que ele vai fazer ou dizer:

“Agora, eu sei qual é a identidade, minha identidade, mas vocês não sabem. O que nós queremos é que vocês aprendam a vossa identidade. ‘Ah, mas nós não somos portugueses!’ Claro que não são. Vocês vão aprender o português, por opção já, mas fazendo parte de vossa história e vossa cultura. Nós não, nós aprendemos o português como língua de dominação. Mas mesmo assim, marcamos, nos tornamos diferentes, e não foi por isso que nós deixamos de lutar contra Portugal”.

É notável, nesse ponto, a tensão linguística gerada no confronto contra as invasões. Dentro de um país com várias línguas autóctones, a homogeneização, naquele momento de luta contra um novo invasor, veio não pelo tétum – língua falada em quase todo o território, mas pelo português. A língua portuguesa, cuja matriz é europeia e com um importante histórico de dominação, foi instrumento para levar a luta do Timor-Leste para o mundo lusófono e, desse mundo, para a amplidão. Dessa maneira, o discurso atual recorta memórias discursivas existentes de uma época anterior e da militância dentro das florestas nas quais guerrilheiras/os e civis se escondiam. Dentre essas diferentes

posições discursivas, podem-se recortar saberes daquela época de militância, ou seja, a possibilidade de uma língua europeia ajudar a sair da submissão de outro dominador, os indonésios.

[...] Dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. [...] Necessitando da língua do opressor para falar uns com os outros, eles, não obstante, também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação (Hooks, 2008, p. 859).

Valemo-nos das palavras de Bell Hooks (2008, p. 859) para concluir esta análise, ratificando que, no Timor, há uma recusa de encerrar a língua em fronteiras, e usar a linguagem para rompê-las é também lutar contra a opressão.

Na entrevista de Mário de Quintas, o que se queria saber era sobre o que ele achava das mudanças que a empresa foi obrigada a fazer, já que a nova constituição, em seu artigo 159º, não admitia o uso de outras línguas que não fossem as oficiais: tétum e língua portuguesa:

A língua indonésia e a língua inglesa são admitidas como línguas de trabalho “a par das línguas oficiais”, o que significa que está **vedada a substituição das línguas oficiais por estas línguas de trabalho**, apenas se admitindo a sua utilização em paralelo com o tétum e o português (Vasconcelos, 2011, p. 496).

Mário não esboçou opinião e nos deu um percurso histórico sobre as mudanças que o governo tinha mandado fazer:

³Ita boot sira hatene katak RTTL, iha ninia istoria rasik. Depois de misaun Nasaun unidus sira iha Timor, ita iha televisaun UNTAET i radiu UNMIT. Depois de misaun Nasaun Unidus UNTAET iha tempu ne'e ramata, nasaun unidus sira, entrega poder tomak ba Timor i autumatikamente Radiu i Telivisaun UMTAET nakfilak-an ba Tilevisaun

³ Acervo pessoal. Grifos nossos.

Timor leste i Radiu Timor Leste, iha loron 20 iha bulan maiu tinan 2022. Depois de governu, primiru governu konstitusional simu ka'nar ida ne'e i RTTL mos atumatikamente i primeiru governu konstitusinal iha momentu ne'eba diside tamba momentu ne'eba R i TTL, halo relee ba BBC e EBC, mas depois de primeiru governu konstitusinal hare katak Timor Leste, hanesan parte ida husi CPLP, i diside, RTTL tenke aprende mos lian portugés entaun momentu ne'eba diside RTP tenke kolabora[...]lian komesa liu iha primeiru governu konstitusional Dr. Mari Alkatiri ninia tempu diside katak BBC i EBC, ita hasai i relee de'it mak RTTL."

"Vocês souberam que a RTTL (Rádio Televisão Timor-Leste) teve a sua história única. Depois que a missão das Nações Unidas esteve em Timor-Leste e UNMIT houve uma transformação total na TVTL e RTTL no dia 20 de maio de 2022. Depois que o primeiro governo recebeu o poder, ele teve a responsabilidade mudar e a RTTL também mudou automaticamente porque naquele momento radio e televisão Timor-Leste falavam em inglês como a BBC e EBC, mas depois que primeiro governo constitucional de Timor-Leste começou a fazer parte da CPLP, foi decidido que a RTTL tinha que aprender também língua portuguesa, então naquele momento decidiu que RTP tinha que colaborar [...] a língua começou existir no primeiro governo constitucional liderado pelo Dr. Mari Alkatiri, que naquele tempo foi quem decidiu que BBC e EBC (Austrália) teriam que reler as notícias da RTTL" (tradução nossa).

Destacamos que o funcionário não esboçou opinião, mas citou o presidente da época, Mari Alkatiri, utilizando o verbo no pretérito perfeito "decidiu", marcando assim o poder de um outro elemento que não era quem estava entre os que faziam a TV local funcionar.

De acordo com o que venho aprendendo na leitura das obras de Michel Pêcheux, o discurso é uma prática ideológica, portanto há todo um processo de interpelação nos diversos discursos produzidos pelo mundo. Tudo que ouvimos ou falamos vem atravessado por diversas ideologias.

Desse modo, é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, *o que é, o que deve ser*, isso, às vezes, por meio de 'desvios' linguisticamente marcados entre a constatação e a norma que funcionam como um dispositivo de 'retomada do jogo' (Pêcheux, 2021, p. 146).

Portanto, não há transparência nas trocas interlocutivas, já que toda posição é uma prática ideológica, política e histórica. Quem discursa foi "atacado" por diversas ideologias, então as expressões produzidas não existem por si mesmas, não são transparentes, visto que, a partir do momento que determinados discursos são produzidos, "há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio [...]" (Pêcheux, 2021, p. 145), essas interpelações podem estar ligadas a um ato partidário em que está em jogo o "processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (Pêcheux, 2021, p. 146).

Assim, ao analisar as produções discursivas, devemos buscar compreender como o discurso tem relação com a história, com a sociedade e com a política, porque ele constrói práticas políticas e pode mudar todo o rumo da história. A teoria de Michel Pêcheux busca compreender como o discurso funciona, produzindo ideologias através da língua, produzindo o político na sua relação com a história e a sociedade, construindo as significações que não serão únicas, já que uma mesma expressão pode receber sentidos diferentes.

Por fim, entendemos que a discursivização sobre a língua portuguesa em Timor-Leste foi ligada, pelos que lutavam pela independência do Timor, à possibilidade de vida, cujo objetivo foi a conquista da independência e a transformação de uma nação em algo que é diferente, ou seja, não é Portugal e tampouco Indonésia. Assim, a língua do colonizador português que oprimiu apresentou um outro modo de se relacionar com ela.

Referências

AIRA, C. *Pequeno Manual de Procedimentos*. (org.). Eduard Marquadt. Trad. Marco Maschio Chaga. Curitiba: Arte & Letra, 2007.

ALBUQUERQUE, D. B. de; ALMEIDA, N. C. *Paisagem Linguística de Timor-Leste: multilinguismo e política linguística*. Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 14, n. 4 | out. – dez. 2020 ISSN 1980-5799.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3), 424, set.-dez./2008, p. 857-864. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/GWcB7QS3ZNxr3jn6qj6NHHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2023.

HULL, G. A língua portuguesa e o último capítulo da reconquista. *Janus*, [s. l.] 2002.

LUCCA, D. de. *A Timorização do Passado: nação, imaginação e produção da história em Timor-Leste*. Salvador EDUFBA, 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

REBELLO, I. Do mundo a significar ao mundo significado: estratégias linguísticas e discursivas na construção do(s) sentido(s) de capa de revista. In: FERES, Beatriz; MONNERAT, Rosane (org.). *Análise de um mundo significado*. Niterói-RJ: Eduff, 2017.

SOUSA, L. M. A.; RIBEIRO, T. de M. Travessias de uma análise: o gesto de leitura de cada analista. *Tornar-se analista de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

VASCONCELOS, P. C. B. (coord.). *Constituição Anotada da República Democrática de Timor-Leste*. Braga: Direitos Humanos – Centro de Investigação Interdisciplinar, 2011. Disponível em: https://www.tribunais.tl/sites/default/files/CRDTL-Anotada_PORTAL1.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

PARTE 2
PERSPECTIVAS EM ENSINO DE
LÍNGUAS

“UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO PELO OLHAR DO PROFESSOR”

Tainá Dias de Souza ¹

Cíntia Regina Lacerda Rabello²

RESUMO: O ensino de línguas estrangeiras no Brasil possui um longo caminho percorrido até os dias atuais, tendo sofrido diversas reformulações em diferentes contextos históricos. A reestruturação do ensino dessas línguas por meio de atualizações recorrentes de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018), busca atualizações nos processos educacionais, e às vezes acaba levando a confusões e divergências nesse percurso. Dessa forma, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas de Ensino Médio e tem como objetivo identificar que materiais e/ou recursos existem e como são utilizados por professores e alunos nesse contexto. Assim, apresentamos alguns resultados preliminares com as perspectivas dos professores acerca das suas práticas pedagógicas em sala de aula. A partir desses resultados, procuramos compreender melhor como se dão as práticas docentes referentes ao trabalho com o Letramento Crítico e a Pedagogia dos Multiletramentos, por meio dos recursos utilizados por eles e relacioná-las com as orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no país.

¹ Professora de inglês da educação básica de uma instituição particular, com a orientação de pesquisa pela Prof^a Dra. Cíntia Rabello, em processo de mestrado, bolsista pela CAPES, pelo programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem pela UFF. E-mail: diastaina@id.uff.br. Orcid: 0000-0002-0511-7780.

² Professora Adjunta de Língua Inglesa e pesquisadora no Programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. E-mail: cintiarabello@id.uff.br. Orcid: 0000-0002-3811-4228.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Ensino Médio. Escolas públicas. Multiletramentos. Letramento crítico.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil possui um longo caminho percorrido até os dias atuais, tendo sofrido diversas reformulações em diferentes contextos históricos. O processo de reestruturação do ensino dessas línguas, através das atualizações recorrentes dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018) demonstram a busca constante por atualizações nos processos educacionais. O ensino de LE, para o segmento do Ensino Médio (EM), tem sido pauta dos últimos debates realizados por educadores e pesquisadores, levando em consideração as últimas atualizações previstas pela BNCC, principalmente no que diz respeito ao ensino obrigatório da língua estrangeira nos anos finais na educação básica e a conseqüente retirada do espanhol do currículo escolar. Como professora de inglês, acompanhei de perto algumas discussões e notei também, na prática, outras problemáticas. Questionamentos dos estudantes, tais como: “por que só aprendemos o verbo *to be*?”, “como posso aprender inglês de forma eficaz, a fim de me comunicar melhor?” e “para que vou aprender inglês se nunca vou sair do Brasil?”, juntamente com desabafos dos professores a respeito do ensino de língua inglesa no EM me levaram a idealizar a presente pesquisa.

A partir de conversas informais com outros professores e alunos, desta vez de escolas públicas, observei que havia semelhanças de opiniões. Com essa realidade e partindo do princípio de que o ensino de línguas deve abordar diferentes aspectos relativos às práticas de linguagem, principalmente para a comunicação, não se restringindo ao ensino de estruturas gramaticais (Lopes, 2021), buscamos compreender, na pesquisa de

mestrado, como se dá o ensino de inglês do EM nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Para isso, tomamos como referencial teórico a Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Rojo, 2009, Rojo, Moura 2012; Pinheiro, 2021) e o letramento crítico (Jesus; Maciel, 2015; Zacharias, 2016), como propostas para um ensino de línguas estrangeiras significativo na sociedade contemporânea, além das propostas dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2019), entre outros, que norteiam o ensino de línguas na educação básica.

Dessa forma, este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de caráter qualiquantitativo, que se encontra em andamento, e tem como objetivo geral investigar quais e como são as práticas dos professores de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro, especificamente do EM. Neste trabalho, optamos por abordar os resultados preliminares do nosso segundo objetivo específico, que é identificar que materiais e/ou recursos são utilizados e como esses são empregados por professores e alunos no ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de EM. Assim, o presente artigo apresenta resultados relativos às perspectivas dos professores acerca das suas práticas pedagógicas em sala de aula e os materiais e recursos pedagógicos utilizados por eles, buscando relacioná-las às propostas de desenvolvimento de letramento crítico e multiletramentos no ensino-aprendizagem de LE, conforme discutiremos a seguir.

O papel do Letramento Crítico e dos Multiletramentos para o inglês

O conceito de letramento foi incorporado ao contexto escolar a partir dos PCNs em 2000, trazendo como pauta a importância da formação crítica do aluno para a sua atuação social, por meio do letramento crítico. Já as Orientações Curriculares para o Ensino

Médio, ou OCEMs (Brasil, 2006) abordam o letramento crítico ao discorrerem sobre a relevância da formação de indivíduos e cidadãos aptos para as exigências da sociedade que estão intrinsecamente ligadas à evolução histórica e cultural do ambiente em que vivem. Assim, o documento sugere que

o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades) (Brasil, 2006, p. 97).

Entendendo a relevância desse conceito para as práticas escolares no contexto do ensino de língua inglesa, o documento cita Gee (1986, p. 720) ao apontar a necessidade de múltiplas formas de práticas de acordo com a pedagogia do Letramento Crítico:

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais (Gee 1986, p. 720 apud Brasil, 2006, p. 99).

Ou seja, Gee destaca a importância de o ensino de língua inglesa ir além do mero ensino de estruturas gramaticais ou habilidades de leitura, reforçando a necessidade do desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes a partir de práticas discursivas de diferentes grupos sociais. Já Rojo (2009) defende o uso do termo “letramentos” no plural, uma vez que esses constituem práticas sociais relacionadas às práticas de leitura e escrita, relacionando com as propostas de uma educação linguística democrática, ou seja, o ensino de qualidade do inglês nas escolas

públicas, englobando o conhecimento e a sociedade dentro da pluralidade. Com isso, o letramento crítico se torna importante para um ensino democrático e transformador dentro da área educacional.

Zacharias (2016, p. 5) complementa que “[é] necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”. Com isso, entender que o mundo está cada vez mais digital e globalizado, e que o inglês pode ser encontrado em textos acadêmicos, manuais, jogos, redes sociais, espalhado pela cidade em nomes de estabelecimentos, como nas tecnologias em geral, é trazer a fala do autor para uma realidade prática de como devemos trabalhar o ensino de LE em sala de aula. E, com isso, possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico, a participação cidadã e a inserção dos estudantes no mundo globalizado e na cultura digital.

Ainda com base na fala de Zacharias, remetemo-nos à Pedagogia dos Multiletramentos, que é apresentada ao ensino de línguas no Brasil com mais ênfase a partir da formulação da BNCC (2018), com sugestões que determinam a sua importância na área de Linguagens. Multiletramentos (*Multiliteracies*) é um termo cunhado na década de 90 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores da área ensino de linguagem, que se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, com o objetivo de repensar as práticas de letramentos em um cenário de diversidade linguística e cultural e multiplicidade de textos que surgem com o avanço das tecnologias digitais. Assim, o grupo busca desenvolver uma nova Pedagogia de Letramento partindo do interesse em comum pelo estudo da linguagem e da educação linguística. Rojo (2012, p. 19-20) relata que

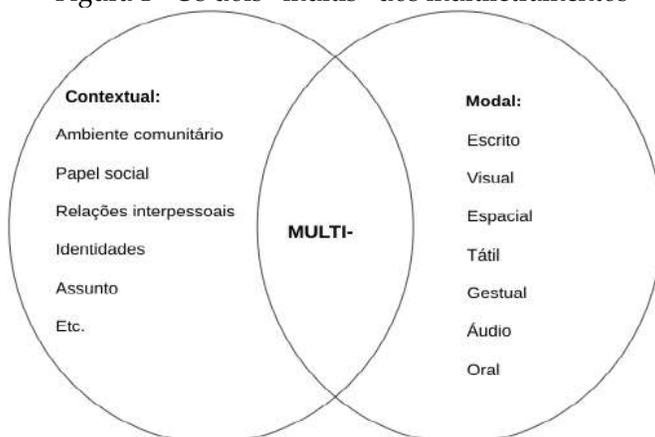
[os] pesquisadores do GNL ressaltam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram multimodalidade.

Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de multiletramentos.

Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial, entre outros) e de culturas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19) apresentam dois aspectos dos multiletramentos que são considerados como principais para a construção de significado, ou seja, “os dois ‘múltis’ dos multiletramentos”, que levam em consideração a diversidade social (contextual) e a multimodalidade, conforme ilustrado na Figura 1.

Para os autores, “[...] uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais.” Isso quer dizer que, nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, não basta trabalharmos as habilidades de simples codificação de signos linguísticos a partir de textos impressos. Precisamos ir além, incorporando a compreensão de sentidos a partir de diferentes tipos de textos e linguagens, incluindo a linguagem e os gêneros digitais.

Figura 1 - Os dois “múltis” dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 19).

Assim, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, as tecnologias digitais nas práticas de letramento constituem parte integrante da sua composição. A BNCC (Brasil, 2018) aponta a importância do uso das tecnologias digitais, como recursos necessários para o ensino nas salas de aula por meio de uma competência específica, a cultura digital. Segundo o documento,

a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC³) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (Brasil, 2018, p. 473).

A visão do ensino com o uso de tecnologias, no que diz respeito a conhecimentos e habilidades, quanto a atitudes e valores,

³ Tecnologias Digitais da Informação E Comunicação.

pode ser visto no Quadro 1, elaborado com o objetivo de visualizar melhor as propostas abordadas pelo documento em relação às habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino-aprendizagem de línguas por meio das tecnologias digitais. Além de buscar inserir o estudante da educação básica na cultura digital, desenvolvendo letramentos digitais para maior participação efetiva na cibercultura, o uso de tecnologias digitais no ensino de LE permite ainda que o professor trabalhe com uma variedade de textos, indo muito além da leitura de textos impressos, incluindo o trabalho com textos multimodais e diferentes gêneros textuais, principalmente os gêneros digitais.

Quadro 1 - A BNCC e o uso de tecnologias

<p>1. Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;</p>
<p>2. Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;</p>
<p>3. Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 474).

Com base nas propostas de letramento crítico introduzidas a partir dos PCNs e das OCEMs, apresentadas ao início desta seção, e da Pedagogia dos Multiletramentos, elaborada pelo Grupo de Nova Londres e defendida por pesquisadores como Rojo na escrita da própria BNCC, acreditamos que essas duas abordagens são fundamentais para um ensino de LE significativo e que vá além do mero ensino de estruturas gramaticais ou semânticas. A partir dessas abordagens, o ensino de língua inglesa pode desenvolver cidadãos críticos, capazes de participarem ativamente na sociedade contemporânea, marcada pela cultura digital e processos de globalização, permitindo melhor comunicação entre indivíduos de diferentes línguas e culturas e uma melhor compreensão dos textos que nos permeiam, tanto impressos quanto digitais e multimodais.

Metodologia

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o objetivo geral da pesquisa em andamento é compreender como se dá o ensino de inglês do Ensino Médio em escolas públicas do Rio de Janeiro. Neste capítulo, trazemos um recorte da pesquisa a partir da seleção do segundo objetivo específico, que foi identificar, a partir da perspectiva dos professores de língua inglesa, que materiais e/ou recursos eles utilizam e como estes são empregados em suas aulas no EM.

A pesquisa em tela contou com a participação de 16 professores do Ensino Médio, atuantes na disciplina de língua inglesa em escolas públicas do Rio de Janeiro. Buscamos incluir nessa investigação a diversidade social, econômica, regional e estrutural das instituições nas quais os professores atuam, para compreender as metodologias e as escolhas das práticas adotadas por eles. Cabe ressaltar que todos os participantes tiveram seus nomes modificados neste trabalho para a preservação das suas identidades.

A pesquisa de campo qualitativa utilizou como instrumento para geração de dados formulários on-line semiestruturados

voltados para os professores. Para isso, elaboramos um formulário, utilizando o Google Formulário, com 35 perguntas abertas e fechadas. Nesse formulário, incluímos questões acerca do tempo que o professor atua na rede estadual; a localização da escola onde trabalha; as suas práticas em sala de aula; as dificuldades que enfrenta profissionalmente e as percepções de cada um enquanto professores de inglês.

Para alcançarmos uma quantidade e variedade de participantes para a pesquisa, utilizamos como base a amostragem “*Snowball*” (bola de neve) como procedimento, que consiste em usar o método da indicação de um profissional a partir do entrevistado. Essa abordagem é explicada a partir de Vinuto (2014) como “um tipo de amostragem não probabilística, em que se utilizam cadeias de referência, além disso, é útil em pesquisas com grupos de difícil acesso.” Portanto, dessa forma, esperava-se encontrar diferentes respostas quanto às metodologias e contextualizações estruturais que norteariam os objetivos do trabalho.

A análise dos dados foi realizada segundo as orientações de Gil (2008), que estrutura esse processo em três momentos: organização, análise e interpretação dos dados. Em um primeiro momento, o processo contou com a visualização geral das respostas geradas no formulário (fornecida pelo próprio *software*) e, em seguida, foram criadas células para a categorização dos dados de acordo com a sua natureza, agrupando em planilha eletrônica para melhor organização e visualização dos resultados. Como o questionário contou com perguntas abertas e fechadas, utilizamos uma abordagem mista, com análise quali-quantitativa, conforme a natureza dos dados.

Para a análise dos dados qualitativos, provenientes das perguntas abertas, a categorização foi realizada pela aproximação e semelhança das respostas relatadas pelos professores, tais como: professores que usam metodologias semelhantes, que trazem inovações, que trabalham com recursos tradicionais e/ou que usam ferramentas eletrônicas e tecnológicas.

Resultados preliminares da pesquisa

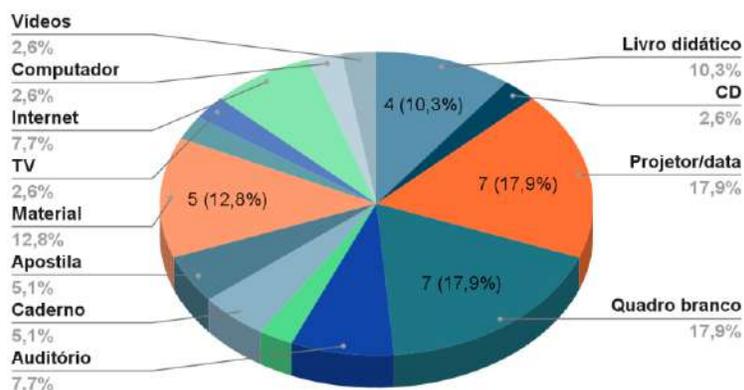
A fim de entender quais recursos são disponibilizados pelas escolas e quais são efetivamente utilizados pelos professores em suas aulas, selecionamos duas perguntas específicas do questionário on-line, conforme apresentamos a seguir:

1) Quais recursos são disponibilizados para as aulas de inglês na escola em que você trabalha?

Nessa pergunta aberta, os professores puderam compartilhar os materiais e recursos que são disponibilizados pela escola para as aulas de inglês. Dentre os recursos apontados pelos professores, encontramos quadro (branco ou de giz), livro didático, apostila, caderno, fotocópias, projetor multimídia, aparelho de CD e DVD, TV e acesso à internet. Os professores também mencionaram espaços fora da sala de aula tradicional que podem ser utilizados para as aulas de línguas, tais como auditório, sala de leitura e sala multimídia.

Compreendendo a importância desses dados para a pesquisa, contabilizamos e categorizamos as informações para melhor visualização e análise, e as apresentamos na forma de gráfico a seguir.

Figura 2 - Ferramentas usadas pelos professores nas aulas de Inglês



Fonte: a autora.

A partir desses dados, podemos observar alguns fatores relevantes a respeito dos recursos disponibilizados pelas instituições, que podem contribuir (ou dificultar) o ensino do inglês nas escolas. Por exemplo, o uso do livro didático foi mencionado quatro vezes e apostilas, duas. A separação dos recursos se deu pelo entendimento da importância de separar os dois materiais, considerando que os livros didáticos são aqueles elaborados, muitas vezes, por professores-pesquisadores, aprovados pelo PNLD e distribuídos para as escolas, enquanto as apostilas muitas vezes são elaboradas ou adquiridas pelos próprios professores, não passando por qualquer critério avaliativo em relação ao conteúdo e/ou metodologia utilizada na elaboração das atividades.

O uso de projetores (*data shows*) ou material multimídia foi mencionado por sete professores, mas vale ressaltar que alguns se queixaram acerca da dificuldade do manuseio do recurso ou a impossibilidade de usá-lo por estar sempre com defeito, como mencionado pelas professoras Bruna e Alessandra.

Bruna: “Projetor (**difícil de ser manuseado**) e quadro branco”.

Alessandra: “Quadro branco. Uma sala de multimídia, para todas as turmas, **na maioria das vezes com defeito**”.

Já o acesso à internet foi mencionado por três professores, enquanto outros não mencionaram ou disseram não ter acesso, como no caso da professora Marcela, que atua em uma escola do Barreto, Niterói. Ela destaca que,

“a escola não tem *wi-fi* para os alunos, então utilizo alguns recursos da internet, vídeos do YouTube, por exemplo, como **atividade para casa**. Coloco no grupo de WhatsApp da turma e eles assistem quando têm acesso à internet”.

A realidade dessa afirmação e dos relatos de outros professores acerca dos recursos disponíveis vai contra a proposta apresentada pela BNCC a respeito dos multiletramentos,

principalmente no quesito “os dois ‘múltis’ dos multiletramentos”, que levam em consideração a diversidade social (contextual) e o uso de textos multimodais mencionada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Em uma abordagem que visa à democratização da educação, os resultados das análises práticas atuais divergem com os apontamentos iniciais idealizados pelo documento. Sugestão: uma realidade prática, que, inclusive, foi mencionada em alguns momentos pelos docentes, e é considerável acrescentar na presente pesquisa, é da falta de recursos e infraestrutura nas escolas, que impossibilita o trabalho do professor com a multimodalidade e os letramentos digitais com os alunos em sala de aula.

Já os outros recursos apresentados pelos professores podem ser considerados como recursos tradicionais, tais como quadro, *pilot* e xerox. No entanto, destacamos a baixa menção acerca de TV e computador disponibilizados pelas instituições, que vai novamente em desencontro às sugestões da BNCC a respeito do trabalho com a “multimodalidade” na prática educacional. Um exemplo desse desencontro foi o veto do projeto de lei (PL 3.477/2020), que ocorreu pelo presidente em exercício Jair Bolsonaro, o qual “buscava garantir acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública” (Agência Senado, 2021). Tal fato corrobora as incoerências entre o que é preconizado pelos documentos oficiais e a realidade, e que afetam diretamente o sistema educacional e a sala de aula.

Em seguida, buscamos nos aprofundar quanto ao uso efetivo dos recursos pelos professores nas aulas de inglês a partir da pergunta:

2) Quais são os recursos ou materiais que você utiliza nas suas aulas?

A partir dessa pergunta, identificamos quatro categorias: (1) quadro branco para exposição e cópia do conteúdo em cadernos; (2) livros didáticos; (3) recursos midiáticos; e (4) recursos textuais impressos, como jornais, revistas, xerox e textos fotocopiados. Essas categorias são exemplificadas nos excertos a seguir, retirados do questionário on-line.

Alex: **“Resumos no quadro e às vezes vídeos, além da possibilidade de consulta ao celular”**.

Luiza: **“No geral, utilizo quadro, projetor (vídeo, música, jogos) e minha internet”**.

Hanna: **“Folhetos, projetor de mídias”**.

Bruna: **“Quadro branco, caderno, livro e projeção quando possível”**.

Carol: **“Caderno, apostila e recursos de vídeo”**.

Julio: **“Textos retirados do livro didático, letras de músicas, artigos de jornais e revistas, vídeos com cenas de filmes e séries”**.

João: **“O livro fornecido pelo estado, o caderno e as folhas xerocadas (atividades extras)”**.

Marcela: **“[...] quadro, piloto, livros e recursos da internet, como vídeos do YouTube e som para ouvir músicas em Inglês”**.

Consideramos importante destacar a fala da professora Luiza, que afirma usar a sua própria internet durante as aulas, deixando claro que a instituição não oferece tal recurso.

A partir das respostas relatadas pelos professores, podemos observar que alguns têm tentado inserir recursos adicionais e multimodais em suas aulas, tais como vídeos, músicas, documentários e diferentes mídias. Essas tentativas podem ser relacionadas com as propostas pedagógicas citadas pelo documento da OCEM, que buscam ampliar os objetivos do ensino de inglês nas salas de aula, não se atentando somente para o ensino da gramática, mas inserindo contextualizações reais da língua levando em consideração à multiplicidade cultural e social da língua. O documento (Brasil, 2006, p. 98) cita Marutana (1999), para enfatizar essa abordagem:

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade da língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo

movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores.

Para a ruptura com o ensino tradicional, é necessário ter práticas diferenciadas das tradicionais em sala de aula, que são somente o uso dos livros didáticos, do quadro e o ensino repetitivo da gramática. O objetivo central do ensino da língua inglesa deve buscar incluir o estudante no mundo globalizado e digital, assim como citado pelo documento anteriormente. Acrescentando nas práticas, o uso de vídeos, músicas e recursos disponíveis na internet, pois podem contribuir para essa inserção dos estudantes nas diferentes culturas veiculadas por meio da língua inglesa. No entanto, percebemos que essa prática ainda não está totalmente consolidada, uma vez que a maior parte dos participantes menciona o uso de materiais impressos ou textos escritos. Mesmo aqueles que comentam sobre o uso de projetor multimídia, não deixam, muitas vezes, claro que tipo de material é utilizado na projeção.

Conclusão

As propostas pelo ensino do Letramento Crítico e da Pedagogia dos Multiletramentos se aplicam como propostas relevantes ao ensino de LE na sala de aula, pois, mais do que ensinar estruturas gramaticais e vocabulário, este deve habilitar o aluno a ser crítico, participativo e ativo na sociedade contemporânea. Para isso, é necessário o trabalho com os multiletramentos e o letramento crítico por meio do uso de diferentes gêneros textuais, tanto impressos quanto digitais. No entanto, os dados analisados neste artigo demonstram que os professores, participantes da pesquisa, trabalham, de modo geral, com recursos tradicionais, ou seja, majoritariamente com materiais impressos.

Percebemos também que alguns professores atuam de forma alternada, com o uso dos recursos disponíveis, como: livros

didáticos, apostilas, folhas complementares e cópias no quadro. Além disso, identificamos que alguns professores buscam inserir em suas aulas recursos digitais, no entanto, a maioria afirmou ter dificuldades, tais como a falta de equipamentos, de internet e de infraestrutura na própria instituição em que trabalham. Então, para dinamizar suas aulas, alguns acabam precisando investir na compra dos seus próprios recursos pessoais, ou seja, acabam investindo do próprio bolso para implementarem tecnologias digitais nas suas aulas.

Por fim, além da identificação dos recursos utilizados pelos professores nas aulas de LE, pudemos notar obstáculos que estão acima das práticas dos professores em sala de aula. Tais conclusões nos fizeram refletir sobre as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes na escola pública, tais como a falta de recursos e de acesso à internet; a desvalorização do professor e a negligência governamental com a educação em geral. Questões estas que vão muito além do escopo da pesquisa, mas que necessitam de maior investigação e dados que possibilitem trabalhos voltados para mudanças efetivas na realidade do ensino de LE nas escolas públicas.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Vetado projeto que dava acesso à internet a alunos e professores da rede pública*. Senado Notícias, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/19/vetado-projeto-que-dava-acesso-a-internet-a-alunos-e-professores-da-rede-publica#:~:text=O%20presidente%20da%20Rep%C3%BAblica%2C%20Jair,professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. MEC. SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Brasília. MEC/SEF, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press, 1986.

GIL, A. C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Barueri, SP: Atlas, 2008.

JESUS, D.; MACIEL, R. (org.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44).

LOPES, José da Silva. *Estruturas Gramaticais e seu Ensino na Educação Contemporânea*. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2021.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 20 jan. 2024. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44).

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-29.

O FOS COMO POSSIBILIDADE DE EXPANSÃO DO FLE EM CONTEXTO MANAUARA: ANÁLISES PRELIMINARES

Angélica Pires da Silva Cavalcante¹

RESUMO: O Ensino de Francês com Objetivos Específicos (FOS), cuja concepção mais conhecida foi idealizada pelos estudiosos franceses J-M. Mangiante e C. Parpette (2004), tem tido uma representação expressiva no Brasil, particularmente face a situações que surgem de ações em torno da mobilidade universitária (Albuquerque-Costa; Parpette, 2016). Dentre tais convênios, vale ressaltar o BRAFITEC (Galli; Bouchonneau, 2017) e o BRAFAGRI, pois têm demandado novas reflexões sobre a formação superior no que tange ao ensino-aprendizado de línguas, principalmente entre o Brasil e a França, oportunizando o questionamento em torno da prática didática do ensino francês como língua estrangeira (FLE), no contexto de internacionalização das universidades brasileiras. Nesse sentido, as discussões sobre FOS, ainda na formação inicial e/ou continuada, nos cursos de graduação em FLE, na região Norte, são pouco difundidas e é a partir dessa observação que teve origem a presente pesquisa, gerando a pergunta central: De que forma o FOS poderia contribuir para a formação de professores de francês na cidade de Manaus? Abordaremos neste texto as perspectivas preliminares em torno da presente pesquisa que pretende realizar as análises dos currículos e dos programas de duas instituições públicas de Manaus que oferecem francês, quais sejam: i) os documentos pertencentes aos planos curriculares da Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e os documentos que tratam da conceitualização dos planos curriculares propostos para o ensino-aprendizagem da língua francesa na escola bilíngue José Carlos Mestrinho (EBJCM).

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da Prof. Dra. Joice Armani Galli. E-mail: angelica_psc@id.uff.br.

² Docente da graduação e da Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. E-mail: joicearmanigalli@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. FOS. Formação de Professores. Manaus.

Introdução

O FOS, enquanto modalidade contemporânea do FLE, tem tido representatividade no Brasil, particularmente em situações que surgem de ações em torno da mobilidade universitária (Albuquerque-Costa; Parpette, 2016). No que tange ao FLE, trata-se de uma área que, há tempos, vem evocando críticas quanto à abordagem tradicional e generalista de ensino da língua. Tais constatações nos revelam que existe uma ausência de formações mais específicas para que sejam atendidos os preceitos dessa língua na contemporaneidade, como bem assinalam Albuquerque-Costa e Galli (2022).

A presente pesquisa surge nesse contexto, uma vez que busca refletir sobre a pertinência da modalidade FOS para os estudos franceses no Norte do país, mais precisamente na capital do Amazonas. Postulado por Mangiante e Parpette em sua obra inaugural de 2004, o FOS sustenta-se sob cinco pilares: demanda de formação, análise das necessidades, coleta de dados e, por fim, elaboração didática. Esses pilares representam um diálogo possível com o contexto específico de Manaus, permitindo assim a adequação e a ampliação do FLE. Nesse sentido, propomos inicialmente traçar um breve resgate quanto ao panorama histórico dessa realidade da Região Norte do país, foco do primeiro capítulo.

Ao longo deste trabalho discorreremos sobre as concepções teóricas que embasam nosso objeto de estudo balizado pelos Estudos do Letramento³ (Bunzen, 2010) e pelos postulados de Políticas Linguísticas (PL), com Calvet (2007) e Rajagopalan (2013), além da discussão sobre as teorias do currículo, mais particularmente com Silva (2005), bem como sobre o construto teórico-metodológico do FOS, por meio de Albuquerque-Costa; Galli e Soares (2022).

Esta pesquisa se estabelece a partir de base documental e qualitativa (Paviani, 2009). Analisaremos, portanto, os currículos oficiais que legislam os dois *locuses* do FLE na referida região no que tange à esfera pública, quais sejam: a Universidade Federal do Amazonas (doravante UFAM), instituição de ensino superior (IES) e a Escola Estadual Bilíngue José Carlos Mestrinho (doravante EBJCM). Trata-se de dois espaços públicos de ensino-aprendizado², tendo tanto a universidade quanto a escola de ensino regular um palco privilegiado para ambientar a presente pesquisa, conforme sugerem Camelo e Galli (2019).

Nesse sentido, esta pesquisa levará em conta os currículos que norteiam tanto o ensino quanto a formação dos professores em FLE, como o Projeto Político Curricular – PPC do Curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa – CLLF/UFAM, que teve uma versão atualizada em 2016, sendo utilizada até o momento e, ainda, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EBJCM.

Utilizaremos, ainda, os documentos que versam sobre a implantação da escola bilíngue, EBJCM, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Desporto e Educação do Amazonas (SEDUC – AM) e o Corpo de Bombeiros do Amazonas (CBM-AM), verificando, igualmente, o PPC vigente, elaborado conjuntamente com a universidade – UFAM. A análise que propomos nestas linhas tem como objetivo fazer um levantamento de dados que concernem ao ensino-aprendizado de FLE em ambas as instituições, a fim de caracterizar as teorias que subjazem às práticas relativas ao francês nesse contexto. Nesse sentido, cabe destacar a relevância em verificar a legislação federal, estadual e municipal que rege os documentos institucionais ora elencados.

² Cabe ressaltar que, para os Estudos do Letramento, trata-se de uma referência que não se faz na escolha de um ou outro termo, mas na sua junção. Daí adotarmos a partir deste momento o sintagma ‘ensino-aprendizado’ ou ‘ensino-aprendizagem’ em nossa pesquisa para nos referirmos a esse processo de aquisição do conhecimento.

Por fim, propomos a discussão e análise de dados evocados preliminarmente a partir do levantamento realizado nos documentos oficiais, que compõem assim o *corpus* da presente pesquisa, para concluirmos com as considerações finais.

Contextualização da pesquisa e do *locus*

Esta pesquisa se insere na grande área de Políticas Linguísticas (PL), na linha 3 do Programa de Estudos em Linguagens (PosLing) da Universidade Federal Fluminense (UFF), trazendo como campos teóricos que dialogam entre si os Estudos do Letramento, as PL e o Français sur Objectif Spécifique (FOS), pois entendemos que trabalhar línguas corresponda a trabalhar em prol de políticas linguísticas.

No Brasil, as PL também remontam a uma parte histórica do período colonial, quando, a partir da invasão europeia no continente, línguas autóctones eram dizimadas em detrimento do uso da língua portuguesa. Segundo Oliveira (2008), durante a invasão portuguesa no Brasil, as línguas indígenas faladas no território somavam-se a aproximadamente 1.078, face ao cenário atual, no qual apenas 170 resistem, como descrito em seu artigo:

Se olharmos para nosso passado, veremos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngue: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23), cerca de 1.078 línguas indígenas, situação de plurilinguismo semelhante à que ocorre hoje nas Filipinas (com 160 línguas), no México (com 241), na Índia (com 391) ou, ainda, na Indonésia (com 663 línguas) (Oliveira, 2008; p. 3).

Dentro das tipologias em PL propostas por Calvet (2007), cujo conceito central refere-se ao planejamento e à ação, teremos as ações denominadas por ele como políticas *in vitro* e *in vivo*. O primeiro refere-se à abordagem dos problemas relacionados ao uso das línguas por meio de decisões tomadas pelo poder oficial,

geralmente em ambientes governamentais ou institucionais. Essas ações são desenvolvidas de forma planejada e deliberada, visando influenciar a maneira como as línguas são utilizadas e percebidas em contextos formais. Já as políticas *in vivo*, por sua vez, envolvem ações que ocorrem no cotidiano das interações sociais, sem a intervenção direta do poder oficial, mas que ainda assim moldam as práticas linguísticas de forma significativa, refletindo as dinâmicas sociais e culturais presentes nas comunidades, conforme excerto a seguir:

quando em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas e as aplicam (Calvet, 2007, p. 70).

O conceito *in vivo*, ainda segundo o autor, refere-se ao fato de como se buscam os meios de resolução para os problemas de comunicação aos quais os indivíduos se confrontam cotidianamente. Neste caso, não há o intermédio por parte do poder público ou alguma relação com o Estado, excluindo-se a necessidade do uso de decretos ou mesmo de leis, implicando assim que um planejamento seja implementado ou retirado. O termo *in vitro*, por sua vez, tratará sobre a abordagem dos problemas referentes ao uso das línguas através do poder oficial, respectivamente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o conceito que será tido como base é *in vitro*, o qual assume papel fundamental na deliberação de medidas governamentais voltadas ao aprimoramento das políticas públicas linguísticas educacionais. Embora especialistas em educação linguística tenham feito significativas contribuições ao ensino de línguas no Brasil, seus apontamentos e demandas frequentemente são negligenciados ou desconsiderados. Nesse sentido, torna-se essencial analisar e compreender as implicações do conceito *in vitro* no contexto das políticas linguísticas, visando assegurar a implementação de práticas educacionais mais eficazes e coerentes com as necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca trazer à tona uma discussão relevante para o ensino de LE no contexto escolar manauara. Para isso, compreenderemos as interações sociais compartilhadas entre alunos e professores. Busca-se ampliar o entendimento do papel das línguas na sociedade contemporânea, considerando as relações entre diferentes discursos e ampliando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, serão utilizados conceitos discutidos por autores como Cazden *et al.* (2021), a fim de se construir um panorama teórico consistente sobre o tema.

Seguindo o escopo da Pedagogia dos Multiletramentos, Cazden *et al.* (2021) salientam a necessidade de analisar o momento histórico para compreender demandas sociolinguísticas e socioculturais que emergem do atual contexto global progressista. Mostra-se, então, pertinente discorrer sobre a relação e a sensibilização que o ensino-aprendizado de LE pode proporcionar aos sujeitos em formação, especialmente no âmbito escolar, conforme preconizam os Estudos do Letramento.

Conforme Bunzen (2010), o letramento escolar é um fenômeno complexo, que se relaciona diretamente com práticas sociais e culturais, histórica e socialmente variáveis. Nesse contexto, é possível compreender que a aprendizagem formal da leitura e da escrita não se resume à simples transmissão de conhecimentos, mas envolve também a (re)apropriação de discursos e a construção de novos sentidos a partir das interações sociais no ambiente escolar. Assim, o letramento escolar não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas de escrita e leitura, mas se estende a uma dimensão mais ampla de inserção social e construção de identidades culturais, pois:

[...] o letramento escolar é compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal, da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos (Bunzen, 2010, p.101).

Baseado nessa citação, entende-se que a escola é um espaço que apresenta inúmeros cenários, capazes de proporcionar aos sujeitos nela inseridos uma ampla gama de aprendizagens por meio da construção do conhecimento, quer sejam sociais, quer sejam de cunho material e simbólico. Além disso, também levaremos em consideração as contribuições de Galli (2017) acerca do letramento, particularmente no que tange ao letramento em línguas. Assim, pressupõe-se que o ensino-aprendizagem de línguas não é meramente um serviço comercial a ser ofertado, mas uma oportunidade de ir ao encontro do outro:

[...] o letramento corresponde ao estabelecimento de um processo de ensino-aprendizado que vai além da língua enquanto estrutura. Associação imprescindível à cultura, o letramento em LE é concebido face a um conceito mais amplo enquanto sistema de interação frente ao outro. Entendendo-se aí o intercultural no sentido da alteridade (Galli, 2017b, p. 91).

Sob tal perspectiva, o conceito de interculturalidade aborda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, que envolve a compreensão de diferentes culturas e contextos socioculturais. Aprender uma língua é mais do que apenas dominar suas estruturas gramaticais e vocabulário, é também entender como ela se relaciona com a cultura, história e sociedade na qual é utilizada. Nesse sentido, a expansão do ensino do FLE em Manaus, usando o enfoque do FOS, apresenta-se como uma oportunidade de abordar as particularidades culturais e contextuais dos alunos e professores envolvidos no processo educativo. Assim, a ênfase no FOS permite uma abordagem mais ampla e intercultural do ensino de FLE, proporcionando uma visão mais dinâmica e conectada com a realidade sociocultural dos estudantes.

Partindo da abordagem apresentada por Galli (2017), temos o conceito de interculturalidade no ensino de LE como porta de entrada ao sujeito, dado o momento pelo qual este passa a ser

inserido, não como um mero reprodutor de um processo de conhecimentos ou de mosaicos representados pelas culturas apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, mas de uma constante construção de ideias, culturas, pensamento crítico e uma nova visão de mundo. Além disso, esse sujeito passa a pertencer a um processo que gera trocas, interações entre os sujeitos, resultando em um processo de comunicação recíproca e de construção mútua.

Nesse contexto, compreende-se que a língua é um fenômeno social que se manifesta por meio de práticas sociais e concepções estabelecidas a partir delas. É a partir de tais práticas que se inserem as formações discursivas, as quais são marcadas por características linguísticas e sociais próprias do construto metodológico conhecido como *Français sur Objectif Spécifique* (Galli *et al.*, 2021).

A abordagem do Français sur Objectif Spécifique (FOS), cujos nomes de referência para o presente trabalho são J-M. Mangiante e C. Parpette (2004), tem ganhado destaque no Brasil, especialmente diante de situações relacionadas à mobilidade acadêmica (Albuquerque-Costa, 2016). Dentre essas iniciativas, é importante destacar os acordos bilaterais que têm contribuído para fortalecer a cooperação entre o Brasil e a França, como é o caso dos programas BRAFITEC (Galli; Bouchonneau, 2017) e BRAFAGRI. A internacionalização vem levantando questões sobre a prática do ensino de francês nas universidades brasileiras.

A seguir, apresentaremos parte das concepções teóricas que deram início a este construto de pesquisa, que vem sendo desenvolvida abrangendo o tema do FOS e o ensino de LE para fins específicos na contemporaneidade.

Concepções teóricas

O ensino de LE para fins específicos no Brasil vem se consolidando desde o final dos anos 70, quando do surgimento da necessidade de alunos de universidades que precisavam fazer

leituras de literaturas estrangeiras dentro das suas áreas, de acordo com determinadas especificidades. Nesse sentido, o ELFE (Ensino de Língua para Fins Específicos) surgiu através de um Projeto Nacional, na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, entre os anos de 1978 a 1989. Nesse projeto estavam incluídas 26 universidades brasileiras que tinham como objetivo auxiliar determinados alunos em leituras de textos e literaturas especializadas. Para Ramos (2005), essa modalidade deu-se a partir da necessidade surgida pós-guerra, a fim de capacitar trabalhadores imigrantes que seguiam na reconstrução da Europa. Também para a garantia da permanência do poder econômico norte-americano, através do desenvolvimento científico e tecnológico.

Em muitos casos, tais demandas estão diretamente relacionadas a objetivos práticos, como a comunicação em LE durante uma viagem ou a apresentação de candidaturas para programas de cooperação bilateral entre países. Como exemplo, podemos citar o BRAFITEC, que busca promover a cooperação acadêmica entre o Brasil e a França, sobretudo na área de engenharias (Pietraroia, 2013) e (Galli; Bouchonneau, 2017).

O ensino-aprendizagem do francês em contextos profissionais é, ainda, um campo a ser explorado, o que torna a formação dos segmentos envolvidos ainda mais completa. Conseqüentemente, gera impactos significativos na realidade social, econômica, política e educacional. Portanto, é preciso investir em estratégias de ensino que considerem as especificidades desse contexto, bem como a importância do idioma para a formação profissional dos indivíduos.

Tomando como ponto de partida os avanços e as pesquisas realizadas por professores pesquisadores em FOS em diversas partes do país, percebemos que há uma enorme preocupação sobre os caminhos a serem percorridos sob a ótica dessa modalidade, mesmo com avanços exponenciais nesse contexto.

Um dos estudos levados em conta para embasar essa pesquisa se pauta no trabalho desenvolvido por Pietraroia (2013), no qual a

pesquisadora afirma que as demandas que surgem a todo momento no âmbito do ensino de francês são voltadas para interesses mais pontuais do ensino-aprendizagem da língua em questão. A pesquisadora revela ainda que, para entendermos como se estabelecem as demandas, é necessário também distinguirmos sobre as modalidades de ensino existentes, elencando três contextos distintos de aprendizagens. Em um primeiro momento, a autora traz elementos que conceituam o que ela nomeia o francês geral, sendo esta uma modalidade de cursos que são elaborados a partir do enfoque nas quatro habilidades de aprendizagem.

Em seguida, a autora aborda um segundo contexto, no qual se observa o ensino de FLE no âmbito escolar. Pietraroia expõe dados sobre o ensino do francês em escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Como exemplo, a língua francesa figura no currículo das escolas privadas por um viés na promoção da interdisciplinaridade. Os professores, pertencentes a outras disciplinas, organizam projetos pedagógicos, buscando dar maior visibilidade à língua ministrada. Já no ensino público, a pesquisadora sublinha que o francês tem seu marco no ano de 1987 nos Centros de Estudos de Línguas (CELs), em aulas ministradas no contraturno do horário regular, para alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (EF), segundo dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação à época:

Atualmente, a Secretaria mantém 99 CELs em todo o Estado, sendo 20 no município de São Paulo, 17 na Região Metropolitana e 62 em cidades do interior. [...] Mais de 58 mil alunos são atendidos em cursos de espanhol, italiano, francês, japonês, alemão e inglês, com duração de três anos, totalizando 480h/aula (Pietraroia, 2013, p. 14, grifo nosso).

Por fim, descreve que um terceiro contexto só é possível caso o docente tenha conhecimento de abordagens mais direcionadas, a exemplo do francês instrumental. Essa modalidade objetiva o aprendizado de duas competências principais: a compreensão e

produção escrita em língua estrangeira para a realização de exames de ingresso a universidades, pós-graduação ou, ainda, intercâmbios em instituições estrangeiras de ensino. No caso dos cursos de demandas para FOS, trata-se de um ensino que visa atender critérios específicos de aprendizagem:

[...] desde o início dos anos 2000, há uma importante procura por cursos FOS (*Français sur Objectif Spécifique*) que atendam aos universitários (graduandos e pós-graduandos) que desejam fazer estudos na França e em outros países de língua francesa [...] além da comunicação e das expressões orais e escritas, ofereça-lhes uma formação específica de sua área de estudos que contemplem suas diversas habilitações das quais estas demandas são oriundas (Pietrarroia, 2013, p. 14, grifo nosso).

Já no que diz respeito ao currículo, Mangiante e Parpette (2004) elencam duas situações distintas acerca do lugar ocupado pelo ensino do francês para fins específicos nas instituições de ensino. Parte-se, então, de uma visão mais ampla diante do que é proposto normalmente para o ensino de uma LE:

[...] l'institution scolaire, école secondaire surtout, parfois primaire. Les élèves suivent un enseignement extensif de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation large. L'objectif fondamental est celui de la formation de la personne, au même titre que les mathématiques ou la géographie. C'est une forme d'enseignement qui est qualifiée de "généraliste" (Mangiante ; Parpette, 2004, p. 5).

Nesse fragmento, os autores apresentam uma reflexão acerca do processo de formação do sujeito durante a educação escolar básica, destacando a presença de um "ensino generalista". Tal concepção remete à discussão proposta por Silva (2005) sobre a teoria dos currículos, que postula a existência de uma relação entre a realidade e a construção de uma representação simbólica.

Silva (2005) expõe uma concepção ontológica-cronológica da teoria, que tem reflexos na compreensão do papel do currículo. Segundo o autor, o currículo é um objeto que antecede a teoria, e esta só é acionada quando se busca atender a um objetivo específico, como descobrir, descrever ou explicar tal objeto.

Desde antes da criação do termo "currículo", os professores já estavam envolvidos com ele, definindo grades e disciplinas e estabelecendo formas de trabalhá-las. Foi apenas em 1918 que Bobbitt cunhou o termo "currículo", marcando assim o início do estudo especializado desse campo. Tal marco se deu em um contexto de crescente industrialização e urbanização nos Estados Unidos, que levou à institucionalização da educação em massa.

O autor inicia sua exposição discorrendo sobre os três tipos de currículo, a saber:

- O currículo formal, oficial, prescrito e explícito, amplamente adotado pelas redes e sistemas de ensino;
- O currículo real, em ação, que se materializa por meio das ações efetivamente executadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes;
- E, por fim, o currículo oculto e/ou nulo, que se refere a abordagens não formalmente descritas e estabelecidas, mas que são vivenciadas no cotidiano escolar, tais como as interações sociais entre os sujeitos inseridos nesse contexto.

Posteriormente, o autor explana acerca das teorias do currículo e seus respectivos precursores, quais sejam:

- A teoria tradicional (Bobbitt, Tyler e Dewey), que estabeleceu os procedimentos para a elaboração do currículo, visando a determinar a melhor forma de se conceber o currículo, e o que deveria ser o fator preponderante para a sua utilização;
- A teoria crítica (Apple, Althusser, Passeron, Giroux e Freire), que fazia parte do Movimento de Renovação do Currículo (MRC), e apresentava uma visão crítica em relação ao currículo que era estabelecido para as escolas elitizadas em detrimento daquelas voltadas para as periferias. A principal preocupação desses teóricos

era averiguar se os mesmos métodos de ensino e avaliação eram adotados de forma igual em ambas as realidades;

- A teoria pós-crítica, que, por sua vez, ampliou o espaço de discussão para considerar o sujeito como parte integrante dessa construção curricular, levando em conta aspectos como classe, gênero e raça. Essa abordagem objetiva refletir sobre a adoção de determinado método de ensino e como isso pode influenciar na formação crítica e reflexiva do indivíduo.

Após uma breve contextualização sobre as concepções e teorias do currículo apresentadas por Silva (2005), torna-se imprescindível estabelecermos uma conexão com o ensino de francês com o uso do FOS, especialmente em relação à formação de professores e ao ensino da língua.

A abordagem FOS surge a partir das reflexões de Mangiante e Parpette (2004) sobre a necessidade de adaptação do ensino do FLE para aprendizes que buscam desenvolver ou aprimorar habilidades linguísticas em francês, geralmente para fins profissionais ou acadêmicos.

No entanto, como destaca Fraga (2017), o ensino-aprendizagem de línguas voltado para públicos com objetivos específicos não se limita à simples transmissão da língua em si, mas, sim, à realização de atos de fala que permitam a realização de tarefas e projetos específicos.

Fraga (2017) também faz considerações acerca de quais objetivos devem circundar a conceptualização de um currículo voltado para um programa FOS, baseado em suas experiências a partir do que ocorre no bacharelado em línguas estrangeiras aplicadas (LEA) às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB):

A criação de um programa FOS pode advir não apenas de uma demanda específica, mas pode responder a uma necessidade de competência em FLE associada a uma determinada disciplina e/ou área do conhecimento. Nas instituições de ensino superior, encontramos exemplos de cursos de francês voltados para

determinadas áreas: francês do turismo, francês para a gastronomia, francês das relações internacionais, francês jurídico etc. (Fraga, 2017, pág. 69).

Quanto às possíveis abordagens do FOS, é relevante retomar a análise de Mangiante e Parpette (2004) sobre a conceptualização de um currículo que busca atender as necessidades específicas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores propõem um ponto de vista sobre o assunto:

Les cas de FOS qui relèvent d'une demande clairement identifiable se caractérisent par deux paramètres: la précision de l'objectif à atteindre et l'urgence de cet objectif. Si ces deux paramètres n'étaient pas réunis, un enseignement du français général pourrait convenir, en faisant l'hypothèse qu'après quelques années d'apprentissage, l'apprenant sera en mesure de réinvestir ses connaissances dans n'importe quelle situation et de s'y adapter sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une démarche spécifique d'enseignement (Mangiante; Parpette, 2004, p. 21).

A partir destas breves análises, apresentadas durante o SAPPIL 2023, de uma pesquisa que segue em andamento, pretendemos discorrer mais profundamente sobre a abordagem do construto metodológico do FOS, bem como das demais áreas que dialogam com o tema desta pesquisa. Almejamos explorar ainda mais o terreno fértil que o FOS se encontra não só no contexto brasileiro, mas, em especial, onde esta pesquisa está inserida, no caso, em Manaus e em suas particularidades, bem como também analisar as demandas colocadas *in loco*.

Considerações finais

Busca-se refletir através desta pesquisa sobre as possibilidades de integrar a vertente contemporânea do Ensino de Francês com Objetivos Específicos (FOS) na formação dos professores de francês da cidade de Manaus, no estado do Amazonas (AM).

Como resultados, esperamos contribuir para o progresso e o aprimoramento de pesquisas no âmbito das políticas educacionais, do multilinguismo, da interculturalidade, da formação e do ensino de línguas estrangeiras no contexto local.

Acreditamos que, ao tratar do tema em questão, a pesquisa pode fazer dialogar com os arcabouços teóricos relativos aos estudos do letramento e às políticas linguísticas, oferecendo novas expertises em torno do ensino de FLE e apontando para a necessidade de uma formação mais específica e direcionada para futuros professores de FLE em Manaus.

Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; GALLI, J. A.; SOARES, V. (org.). *Français sur Objectif Spécifique et Universitaire au Brésil: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche*. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa e PARPETTE, Chantal. Introduction à la problématique du Français sur Objectif Universitaire: le cas de l'Université de São Paulo. *Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes (volume 4)*. Tradução . São Paulo: Humanitas, 2016.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “Literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização* [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n. 10, jul./dez. 2019, no Belo Horizonte: ABAlf, 2019. (Edição Especial).

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CAZDEN, *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais.* (org.). Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CAMELO, Elizabeth, GALLI, Joice Armani. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. *Revista Investigações, Recife*, v. 32, n. 2, p. 456 - 478, Dezembro/2019

FRAGA, K. F. O ensino de FOS/FOU na Universidade Federal da Paraíba: realidades e desafios. *In: GALLI, J. A.; BOUCHONNEAU, N.* (org.). *O FOS e o FOU no nordeste do Brasil: quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017.

GALLI, J. A. *et al.* A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Leitura, Maceió*, n. 68, jan./abr., p. 207-222, 2021.

GALLI, J. A. Le projet FOS/FOU/BRAFITEC dans le programme FsF et quelques réflexions pour la formation des futurs enseignants de FLE au Brésil. *Revista Letras Raras*, v. 6, p. 38-57, 2017.

GALLI, J. A.; BOUCHONNEAU, N. (org.). *O FOS e o FOU no nordeste do Brasil: quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017.

GUIMARÃES, R. M. (2014). O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. *Revista Helb*, 8(8), 1-10.

MANGIANTE, J. M., PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Hachette, 2004. (Collection F. Gérard Vigner).

OLIVEIRA, R. S. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. *Non Plus*, 4(7), p. 27-38, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v4i7p27-38>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.* Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

- PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? Ensino de língua francesa em contexto(s). Tradução . São Paulo: Paulistana, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p, 19-42.
- SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POR UMA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E CIDADÃ COM O *FOS SCOLAIRE*

Fátima Lopes do Amaral Lutfy¹
Patricia Brito de Oliveira Feitosa
Joice Armani Galli

RESUMO: A prática pedagógica das professoras nas escolas públicas em Niterói foi impulsionada quando estas puderam participar, a partir de 2022, do Projeto “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o *FOS Scolaire* para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”, com a subvenção da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Contrapondo à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que elege o inglês como única língua estrangeira (LE) para as escolas públicas, escopo de abrangência do presente trabalho, o *FOS (Français sur Objectif Spécifique)* retoma a questão com base no antigo texto da Lei de Diretrizes e Base (LDBEN 9394/96) ao propor o estudo de uma LE de acordo com as possibilidades de cada instituição. Assim, a pesquisa evidencia a pertinência da formação continuada para uma educação plurilíngue e cidadã tanto para os docentes quanto para os educandos da rede pública de ensino, a Fundação Municipal de Educação (FME). Tal problemática foi analisada a partir das teorias de Mangiante e Parpette (2004) e Beaugrand (2019), a fim de renovar o estudo do francês no referido

¹ Fátima Lopes do Amaral Lutfy, Professora de Francês do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando na Escola Municipal Anísio Teixeira, fatima.lutfy@gmail.com.

Patricia Brito de Oliveira Feitosa, Professora de Inglês e Coordenadora das Línguas Estrangeiras Inglesa e Francesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando na Secretaria Municipal de Educação (Diretoria de 3º e 4º Ciclos), patfeitosa@gmail.com.

Joice Armani Galli, Professora Doutora de Língua e Literatura Francesa/PosLing/Instituto de Letras/UFF, joicearmanigalli@gmail.com. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1656-2003>.

O presente projeto de pesquisa é subsidiado pela FAPERJ e coordenado por Joice Armani Galli.

contexto. A pesquisa, de cunho qualitativo, está sendo desenvolvida em um período aproximadamente de dois anos, através de encontros formativos e oficinas de FOS com os professores. Dentre os resultados, podemos ressaltar o debate em torno do ensino-aprendizagem dessa LE, bem como desdobramentos relevantes para a elaboração de materiais didáticos. Para Galli (2011), a escola é o palco privilegiado para destacar os aspectos de uma formação crítica, pois a linguagem e o seu discurso atravessam todas as disciplinas. Conclui-se, sob essa ótica, que a língua francesa está no cerne de uma formação cidadã, como defendem os princípios do *FOS Scolaire*.

PALAVRAS-CHAVE: FOS. Estudos do letramento. Política pública linguística. Cidadania.

Introdução

O presente texto pretende discorrer sobre o projeto de pesquisa, contemplado pela FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro), intitulado “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o *FOS Scolaire* para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”. O objeto de pesquisa centra-se no *FOS (Français sur Objectif Spécifique)*, que é o ensino-aprendizagem da língua francesa com determinadas especificidades, no caso, o contexto escolar, cuja elaboração data de 2021, constituindo-se em uma proposta do Departamento de Línguas Estrangeiras (GLE), do Curso de Francês do Instituto de Letras (IL), da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A partir da leitura de Galli *et al.* (2021), retomamos um exemplo que nos parece pertinente aqui para ilustrar a incompreensão do papel das línguas na formação escolar. Durante uma aula de substantivos gentílicos no Ensino Fundamental da Educação Básica (EB), ao interrogar um aluno sobre o feminino de ‘português’ enquanto nacionalidade, a resposta dada foi a ‘matemática’, posto que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) figura como um indicador nacional, monitorando a qualidade da

educação prioritariamente por meio dos componentes curriculares ‘Língua Portuguesa’ e ‘Matemática’. Tal circunstância evidencia o descaso atribuído às línguas estrangeiras ou adicionais (doravante LE/Lad), já ressentida pelos próprios alunos face à importância atribuída tão exclusivamente a esses dois componentes como únicos a serem ministrados nos primeiros anos da vida escolar. Tal senso comum é igualmente difundido por meio do questionamento relativo à validade ou ao ‘por quê’ de estudar francês se as crianças não sabem nem português. Há muito deixamos de estar no âmbito da alfabetização para adentrarmos na seara do letramento, perspectivado aqui pelo campo maior que abrange língua e cultura estrangeiras. Os Estudos do Letramento, em especial o Letramento em Línguas, “pautam-se no discurso para questionarem as ideologias dominantes como forma de poder inerentes ao *modus operandi*” (Galli *et al.*, 2021, p. 211), abordando o direito social democrático, amplo e inclusivo da educação.

Ainda que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) 9394/96 (Brasil, 1996) tenha tido apagada a parte de seu texto que dispunha do estudo de uma LE a partir das possibilidades de cada instituição e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) (Brasil, 2017) tenha elegido o inglês como a única língua possível na EB, as autarquias municipais gozam de certa autonomia. Sendo este o caso da Fundação Municipal de Educação (FME), que possibilita o desenvolvimento de projetos de natureza plurilíngue, explicitado pela realização do projeto do *FOS Scolaire* nesta rede pública de ensino.

Desenvolvimento do projeto

A oportunidade de rever este trabalho de forma criteriosa e por meio de um construto teórico-metodológico em expansão, como é o *FOS*, renova as razões do estudo dessa LE/Lad, uma vez que uma das chaves para combater os estereótipos seria a abordagem prevista pelo Letramento em Línguas, campo de estudos que trabalha a transversalidade dos saberes, a integração

através de uma linguagem relacionada às necessidades sociais, transformando e emancipando o sujeito (Galli; Santos, 2016). Não se trata de ensinar o francês *standard* com o sotaque de prestígio do *parisien-type*, mas de conceber o francês de escolarização, como propõe Beaugrand (2019, p. 55), autora da tese que serve como uma das bases bibliográficas para o projeto em questão.

Para a referida autora, que parte do ensino no contexto das escolas francesas com crianças oriundas de famílias de imigração, o Francês de Escolarização (*Flsco*), suas competências escolares, suas dimensões escritas, orais, culturais e cognitivas gozam de uma estreita relação com a língua. Tal relação consiste em realizar a interdisciplinaridade das demais disciplinas, a exemplo de 'História-Geografia' e 'Ciência da Vida e da Terra', no currículo francês. Beaugrand utiliza Vigner (1989; 1992) e Cuq (1992) para reforçar o fato de que se pode atribuir ao *Flsco* uma função informativa que suplanta a função comunicativa de uma língua, sendo antes de tudo o vetor das aprendizagens em todas as matérias. A proximidade dos contextos brasileiro e francês no que tange à tal situação escolar para o processo de ensino-aprendizagem do francês diz respeito a problematizar essas realidades. Antes de uma comunicação simulada, como estabelecem os manuais de base comunicativa, buscam o entendimento de sentido para este processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o *FOS Scolaire*, assim compreendido no contexto específico da rede pública, reflete sobre relações possíveis na construção do conhecimento, conforme preconizam também os Estudos do Letramento (Bunzen, 2010).

É com o objetivo de desmistificar o francês que discurremos neste artigo, uma vez que a perspectiva da prática social vivida atualmente por uma LE/Lad não é mais vista como um bem de consumo comercializado em 'cursos de idiomas'. Comungamos o fato de que línguas enquanto discurso passam a assumir seu papel de conhecimento crítico e formador da cidadania, interseccionando com a elaboração de um currículo vivo e construído a cada dia enquanto política pública linguística, numa perspectiva plurilíngue.

Dessa forma, lançamos mão, sobretudo, da interculturalidade para abordar o francês, a partir dos cinco pilares do FOS, quais sejam: demanda de formação; análise das necessidades; coleta e análise de dados e elaboração didática (Mangiante; Parpette, 2004), já que a interculturalidade foi apontada na primeira etapa da pesquisa – cartografia do francês nas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro – e ratificada na análise das necessidades desse público específico: a comunidade escolar da FME. Da mesma forma, Beaugrand (2019) destaca os aspectos culturais próprios do âmbito escolar, corroborando a perspectiva plurilíngue, uma vez que permite aos alunos *allophones*² desenvolverem um *savoir-être* no que tange aos códigos das diferentes situações escolares, implicando-os em seu processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem possibilita igualmente desenvolver a autoconfiança, criar laços e evitar a exclusão, desenvolvendo relações de alteridade com o outro.

A abordagem intercultural, tal qual é defendida no ensino de línguas há algumas décadas, adquire ainda mais sentido com os EANA³. Trata-se de alunos *allophones* aqueles que, recém-chegados à França, são confrontados com a aprendizagem do francês na escolarização. Para o Letramento em Línguas (Galli, 2011), a descoberta de uma cultura nova convida a respeitar a cultura de origem, sem a desvalorizar, trazendo riqueza e pluralidade para a outra. Da mesma forma, consideramos pertinente trazer aqui a seguinte citação:

² Optamos por manter este termo em francês, pois ‘sua mera tradução, qual seja: “unidade que se relaciona à manifestação fonética de um fonema” não corresponde ao emprego na referida tese. Ao consultarmos a ABL (Academia Brasileira de Letras) acerca do vocábulo, recebemos a seguinte resposta que adaptamos para o nosso estudo. Segundo Houaiss, trata-se de um substantivo masculino que indica sujeito cuja língua materna não é a da comunidade em que se encontra. Entendendo por meio a comunidade de aprendizagem em que se encontram as crianças da FME, sua língua materna difere da LE/Lad que aprendem na escola.

³ *Élèves allophones nouvellement arrivés.*

Ainsi l'enseignement du français ne sera pas un enseignement de rupture, de dissociation, voire de dévalorisation de la culture d'origine dans une approche à la fois comparatiste et contrastive, dans un traitement de nature interculturelle⁴ (Vigner apud Beaugrand, 2019, p. 82).

Ainda de acordo com Beaugrand (2019), as práticas pedagógicas interculturais nivelam igualmente a relação vertical habitual entre o professor e os alunos, colocando estes últimos em situação de 'expertise' e valorizando seus conhecimentos e sua vivência. Eles são detentores de um saber que compartilham e explicitam com o professor e entre seus pares.

Nesse viés de políticas e práticas que estimulam a interação, a compreensão e o respeito mútuos entre as diferentes culturas e grupos étnicos, a interculturalidade abarca tanto a diversidade quanto a alteridade, possibilitando a travessia de uma cultura a outra. Tal concepção resta nuclear para ensejar os preceitos de um processo emancipatório no campo de Estudos do Letramento e, mais particularmente, no Letramento em Línguas.

Construto teórico-metodológico

Conforme anunciado anteriormente, o presente projeto de pesquisa é de natureza qualitativa (Celani, 2005), valendo-se de procedimentos tais que, questionários e entrevistas semiestruturadas, compreendidos nas formações pedagógicas realizadas ao longo dos dois últimos anos. Neste trabalho, no entanto, optamos por discorrer sobre o impacto do projeto na autonomia de uma das professoras em seu cotidiano escolar. O percurso inicial consistiu em pensar um *cursus* progressivo de conteúdo tal como apresentado no manual *Amis et Cie* da editora

⁴ Assim, o ensino do francês não será um ensino de ruptura, de dissociação, até de desvalorização da cultura de origem numa abordagem, ao mesmo tempo, comparatista e contrastante, num tratamento de natureza intercultural (Tradução nossa)

francesa Hachette, em que a primeira lição diz respeito às saudações e é intitulada *Bonjour*, seguida de ‘objetos da sala de aula’, para lançar as perguntas *Qui est-ce?* (Quem é?) e *Qu’est-ce que c’est?* (O que é?) e depois para falar de si, reforçando a necessidade de trabalhar a identidade das crianças. Essa progressão foi escolhida seguindo o *Referencial Curricular de Niterói* (Niterói, 2021), construção democrática e conjunta com os professores das demais línguas, quais sejam: inglês e espanhol. O referido documento discorre sobre os propósitos do ensino em um contexto particular, como são caracterizadas as escolas da FME, conforme o que segue:

Quando iniciamos este processo de revisão dos Referenciais Curriculares, fomos mobilizados por perguntar a cada um de nós, Profissionais da Educação na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, quais sentidos de escola, currículo e docência produzimos e defendemos nas Unidades em que atuamos? Este primeiro passo de mobilização revela o entendimento e a defesa por um processo coletivo, em que nos distanciamos dos objetivos fortemente voltados para a eficácia e os resultados, especialmente em avaliações de larga escala, e nos aproximamos vivamente da luta por um documento curricular que se constrói no decorrer de conversas complicadas, mas boas conversas. **Conversas que movimentam, iluminam como chamam o que o breu das normatizações e dos dados das avaliações nacionais não revelam, que é o impulso criador potente presente na relação dos professores e seus alunos que produzem currículo cotidianamente em suas Unidades de Educação** (Niterói, 2021, grifo nosso).

Esse documento orientador foi o fio condutor do ‘planejamento’ das aulas, bem como é fonte de discussão no grupo de pesquisa vinculado. Isso dito, para chamar a atenção das crianças de terceiro, quarto e quinto anos, que nunca tiveram contato com uma língua que não é a deles, em consonância ao que Beaugrand (2019) afirma sobre os *EANA*, a professora usou de recursos que lhes fossem mais próximos em seu cotidiano. Abordou assim o fato de a França ter sido campeã da Copa do Mundo, em 2018, valendo-se do suporte do

globo terrestre para situá-los geograficamente no estudo dessa situação. O referido suporte foi abordado enquanto planisfério para localizar esta nação e os países francófonos em um esforço de aproximar as realidades tão diferentes e longínquas: a periferia e a mundialização, reverberando o que foi acordado no documento citado quando se trata da relação professor/aluno e da produção cotidiana do currículo.

Tão importante quanto tal abordagem relativa ao intercultural, refere-se o tema da cidadania. Em 2022, a partir do projeto “Anísio é o bicho”, abordaram-se as fábulas de La Fontaine e os contos de Charles Perrault, cujo título “O Gato de Botas”, mais conhecido através do filme homônimo, consiste em um registro estético e visual distinto do registro literário que, ao nosso ver, não é tão rico como a do conto escrito. Tal afirmação baseia-se na constatação que surpreende aos alunos ao se depararem com a astúcia sem precedentes do Gato, colocando em xeque o filme que conhecem. Nesse sentido, partilhamos Corrêa e Galli (2021), ao afirmar a pertinência da literatura como processo de conhecimento do binômio língua-cultura, pois, para muitos alunos, a escola será um dos poucos meios de ter acesso a uma literatura consagrada e importante para a formação cidadã. Tal abordagem tem repercussões também na leitura de produções contemporâneas com a ajuda de cânones literários, a exemplo das obras citadas.

Como se trata de um projeto em curso, entendemos que seja relevante partilhar o estado processual em que se situa a pesquisa. Dos cinco pilares anteriormente elencados, chegamos ao terceiro e quarto, coleta e análise de dados, constituindo o *corpus* levantado, qual seja: as respostas aos questionários e às entrevistas semiestruturadas realizadas *in loco* com a devida anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da área das Humanas da UFF (CEP Humanas) e, por conseguinte, aprovação da Plataforma Brasil. A produção das fichas pedagógicas vai ao encontro do quinto pilar no qual se sustenta o construto teórico-metodológico do FOS, ao serem esboçadas fichas pedagógicas como fonte de inspiração para materiais didáticos concebidos para a realidade local. De toda

forma, cabe ressaltar que nos restringimos aqui a relatar que fora anunciado anteriormente, ou seja, discorrer sobre o impacto do projeto na autonomia de uma das professoras em seu cotidiano escolar e as reverberações dos demais docentes percebida nos encontros de formação promovidos pelo projeto em tela.

Sob tal perspectiva, considera-se fundamental que o processo de ensino-aprendizagem do *FOS* faça sentido para os alunos, a fim de saírem do lugar-comum do francês padronizado e do imaginário da Torre Eiffel. Não se trata, portanto, de uma receita simples e aplicável, mas da problematização de uma verdadeira engenharia de formação, tema para o qual seria necessária a escrita de outro artigo, mas que vale aqui ser mencionado.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), o que pressupõe uma engenharia de formação é responder às demandas de públicos visados e heterogêneos e que têm interesses específicos em um tempo determinado. Em consonância com tal entendimento, a própria denominação *FOS* se aplica à forma no singular “objetivo específico” em oposição aos objetivos gerais do francês “generalista”. Então, não se trata de ensinar simplesmente o *FLE* (Français Langue Etrangère), outrora válido, mas inconsistente para o contexto contemporâneo das práticas pedagógicas pós-pandemia. Mais que um produto, as LE/Lad são um processo para a construção do conhecimento sob a ótica cidadã e emancipatória. Trata-se igualmente da discussão em torno de quais sejam os propósitos de se ensinar línguas nas redes públicas de ensino (Aubin; Galli, 2015), em um projeto coletivo de compreensão quanto à relevância do plurilinguismo como política linguística.

Considerando a vulnerabilidade social na qual se encontram as unidades escolares da FME, pensamos que seja importante ressaltar a pertinência do ensino do *FOS Scolaire* em tais circunstâncias. Assim, valemo-nos de Derrida, por meio de sua obra intitulada *Le Monolinguisme de L'Autre* (2001), na qual constata seu mal-estar ao falar uma língua que não é a sua, porque era um estrangeiro na França. Seu caso é exemplar, já que franco-magrebino judeu, falante de árabe, ídiche e francês, cria o termo

différance para expressar a perda da cidadania quando foi arrancado da sua terra natal no momento de chegada à França devido à Guerra da Argélia, vindo da Espanha. Para ele, quando se diz “eu não tenho senão uma língua, e ela não é minha”, uma estrutura inata de promessa ou de desejo, uma espera sem horizonte de espera informa toda a fala (Derrida, 2001, p. 41). É o que há por trás de toda a estrutura linguística, além dos signos simplesmente, considerando os atos de fala, em que a intenção do falante está implícita e que esses atos são tão variados, porque podem expressar seja um estado psicológico, seja a tentativa do falante de levar o ouvinte a fazer certa ação. Dessa forma, o sujeito é um ator social à medida que negocia seu discurso. Essa é uma das perspectivas do ensino do francês na FME/Niterói, segundo os preceitos do projeto do *FOS Scolaire* quando confronta tais alunos a um francês que se quer desmistificar, fazendo desta língua, ainda elitizada, uma fonte de reflexões para a formação cidadã.

Ainda a respeito do termo *différance*, vale destacar que encerra em si mesmo uma dupla ‘moção’: por um lado, ‘diferir’ no sentido de enviar para depois, temporizar; por outro, descarregar os afastamentos diferenciais escondidos na herança cultural, tentando salvaguardá-los em sua originalidade. Ao externar um ato ilocucional, partilhamos a afirmação de Saussure ([1916] 2012), a qual consiste no fato de que significante e significado não são meras correspondências, pois para ele há desvios de múltiplas referências entre tais termos em um mesmo signo linguístico. Depreende-se daí que o sentido da fala está carregado de elementos sociais, culturais, atitudinais e ilocucionais, acrescidos da diversidade expressiva que a linguagem assume, em especial, na contemporaneidade.

Para isso, é importante destacar os interesses e as necessidades desse público-alvo, tal como postulam os princípios do *FOS Scolaire*, uma necessidade que foi acentuada no período pós-pandemia. Durante o período inicial do projeto, o grupo de pesquisa diagnosticou uma forte demanda em relação à produção de materiais didáticos. A problematização de materiais didáticos

voltados para essa realidade passou a ser um dos motes do grupo, estabelecendo a progressão dos cinco pilares do *FOS Scolaire*.

Nesse sentido, dando voz e vez à escuta atenta junto à comunidade escolar, o presente projeto realiza formações com os professores. Tais discussões deram forma ao *corpus* do projeto, como assinalado anteriormente. Nesses encontros, são problematizadas as necessidades, criando um espaço de trocas e oportunizando a discussão do *savoir-faire*, que pode variar de escola para escola, ainda que pertençam à mesma rede pública de ensino, qual seja, a FME.

O referencial teórico da Fundação é assim amplamente debatido no projeto juntamente com os docentes da Rede. Cabe ressaltar que Beaugrand (2019) utiliza um instrumento avaliativo quando pergunta aos *EANA* sobre a realização de uma avaliação prévia na chegada do aluno, a fim de medir as aquisições e as competências escolares e linguísticas. Essa avaliação é sobre o conhecimento da língua francesa oral e escrita, as competências em outras línguas vivas eventuais ensinadas no sistema educativo (como o inglês), o domínio da escrita em uma primeira língua de escolarização e as outras competências escolares, notadamente, em matemática, tendo eventualmente recurso à primeira língua de escolarização do aluno. Apenas a título de observação, dado que a FME tem recebido crianças oriundas do processo de refúgio que tem acontecido no país, especialmente no RJ (Valente, 2020), há de se pensar também em um instrumento avaliativo para os alunos dessa rede pública de ensino posteriormente.

Por fim, outro autor caro ao projeto é Arroyo, o qual afirma que é preciso ir em direção desse aluno, incluindo-se aqui também os recém-chegados, isto é, os filhos dos refugiados, não o inverso, devendo a escola ter uma função social: “é fazer o sentido contrário, em vez de desenraizar esse público, é aproximar o conhecimento da realidade dele. Enquanto a cidadania deveria pressupor a humanidade, o que ocorre é que as crianças e os adolescentes são tão desumanizados que a humanidade precede a cidadania” (Arroyo, 2014, p. 31). Há tanta falta de recursos básicos para que

sejam implementadas políticas públicas com qualidade, a começar pelos direitos sociais do trabalho, de alimentação e de moradia, que se questiona em como exigir desse público desprovido que exerçam os seus direitos de cidadão. Entendemos assim que a língua, enquanto patrimônio da humanidade, seja um meio importante de acesso ao conhecimento e à busca da diminuição da desigualdade social, daí a pertinência do plurilinguismo como política pública, garantido o acesso de um número tanto maior quanto possível de pessoas às mais diversas formas de expressão linguística enquanto prática social.

Dessa forma, ensinar o francês na FME/Niterói demanda um trabalho de pesquisa, de escuta e de recepção para que essa nova língua para esse público tenha sentido e ajude a compreender outros domínios como a História, as Artes, a Ciência. Uma das respostas possíveis ao questionamento relativo à razão pela qual estudar francês desde os primeiros anos da EB corresponde à amplitude de horizontes descortinados pelo processo de aquisição do conhecimento de uma LE/Lad, cuja interdisciplinaridade e interculturalidade fazem com que o sujeito se coloque como cidadão do mundo.

Vale ressaltar igualmente a participação do grupo de trabalho no projeto de extensão conduzido por docentes do GLE, do IL, da UFF, no que tange ao ensino plurilíngue e público de qualidade nas redes de ensino do Estado do RJ. Trata-se do projeto 'Escola pública entre línguas' que reúne professores, alunos, responsáveis, toda e qualquer comunidade escolar interessada, tendo sido concebido e posto em ação a partir do ano da pandemia da covid-19, ou seja, em 2020, não dispondo de vínculos institucionais outros que não a relação extramuros que caracteriza projetos de extensão⁵.

⁵ Para mais informações, consultar: https://www.youtube.com/results?search_query=escola+p%C3%BAblica+entre+l%C3%ADnguas.

Conclusão

Como o referido projeto encontra eco em pesquisas anteriores (Galli *et al.*, 2021), pretende-se obter subsídios para sua continuidade nos anos vindouros. Tal situação permitirá que uma etapa mais sólida do grande projeto guarda-chuva que abarca o presente projeto fomentado pela FAPERJ seja realizada. Trata-se da organização de um *Dossier Pédagogique FOS/UFF/Brésil*, reunindo de forma progressiva as fichas pedagógicas produzidas pelos integrantes desta pesquisa em colaboração com profissionais da área.

Assim, num trabalho de engenharia de formação, conforme mencionado anteriormente, cujo processo se dá através da análise das necessidades e coleta de dados num amplo espectro da democracia e inclusão social, a partir da escuta e de acolhimento, almeja-se ter atores sociais capazes de participarem ativamente da sociedade, efetivando verdadeiramente os próprios princípios do art. 2º da LDBEN, marco fundamental para a Educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Reitera-se que o francês precisa deixar de ser visto como uma língua acessória e sem importância, tendo o seu papel relegado à carga horária extra na concepção e implementação de políticas linguísticas. A discussão que ora se faz em torno de um francês mais específico, por meio do *FOS Scolaire*, representa um diálogo contemporâneo importante para as redes públicas de ensino, desde a EB até o ensino superior, debate conduzido pelo grupo de pesquisa que caracteriza o presente estudo. Outrossim, a escassez de materiais didáticos nessa área acaba por transformar tal discussão no “calcanhar de Aquiles” das LE/Lad, que não contam com muitos recursos para a atuação em sala de aula, nos primeiros anos da EB. A concretude, portanto, materializada pela elaboração de um *Dossier Pédagogique FOS/UFF/Brésil* representa um importante avanço para os estudos do francês e do *FOS Scolaire* para as diferentes redes públicas de ensino, além de reivindicar o papel de disciplina tão importante quanto qualquer outra, o francês, como todas as demais

línguas, passaria a adquirir efetivamente um estatuto de componente curricular pertinente aos processos de ensino-aprendizagem desde os primeiros anos escolares.

Referências

ARROYO, M. Ressignificando os espaços do conhecimento. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUBIN, S. GALLI, J. A. Motiver à l'enseignement du français au Brésil. *Revue Le français dans le monde/FIPF*, Paris, CLE International, n. 397, 2015.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan.2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, 8(1): 101- 122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CORREA, F. GALLI, J. Devenir enseignant de FLE au Brésil; l'expérience du projet Les Crabes pour l'implantation des

politiques linguistiques. *Revue Caleidoscópico*, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/caleidoscopio/article/view/39528>. Acesso em: 17 abr. 2024.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001 [1996].

GALLI, *et al.* A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Leitura*, Maceió, n. 68, jan./abr. 2021 – Estudos linguísticos e literários p. 207-222. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11872>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GALLI, J. A. *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: EDUFPE, 2011.

GALLI, J. A.; SANTOS, L. Tornar-se Professor de Francês no Brasil: a experiência do projeto “Les Crabes” para a implementação de políticas públicas linguísticas. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, , 2016, p. 379-401. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43621>. Acesso em: 18 abr. 2024. (Dossiê Línguas e culturas em contato, nº 53).

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

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Deliberação CME nº 046/2021*. Dispõe sobre os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, 2022.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. (org.). Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

VALENTE, V. *O impacto do PLAc na integração/inserção de imigrantes como ação de PL em SG/RJ*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – POSLING-UFF, Niterói, 2020.

SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UM ESTUDO QUANTITATIVO DAS HABILIDADES DA BNCC

Fernanda Soares da Silva Torres¹

RESUMO: Apesar de o caráter social da linguagem ter sido reconhecido há décadas – pelo menos desde os estudos de Labov (2008 [1972]) –, muitas vezes, a heterogeneidade linguística não é considerada no contexto escolar. Trabalhos como o de Torres (2014) indicam que estudar temáticas sociolinguísticas tende a atenuar as crenças de viés preconceituoso dos alunos da educação básica. Por esse motivo, é essencial que sejam propagados conhecimentos sociolinguísticos no ambiente escolar. Para que isso ocorra, os documentos oficiais que norteiam o currículo devem se embasar na Sociolinguística Educacional. Sem dúvidas, essa não é uma preocupação recente, pois, desde os PCN, a variação linguística já tem sido destacada em documentos paramétricos. Mais recentemente, porém, a promulgação da *Base Nacional Comum Curricular*, conhecida como BNCC (Brasil, 2018), trouxe a necessidade de verificar se temáticas relacionadas à Sociolinguística Educacional foram eleitas como centrais no documento, que deve servir de base para a formulação curricular de todos os sistemas de ensino no Brasil. Como forma de estudar tal questão, foi realizada uma pesquisa quantitativa a partir das habilidades apresentadas na BNCC, com o objetivo de mapear as ocorrências das palavras relacionadas à Sociolinguística Educacional. Percebeu-se que o documento não parece apontar para uma adequada abordagem sociolinguística, visto que menos de 7% das habilidades fazem referência aos termos relacionados ao universo da área em análise.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Sociolinguística Educacional. Habilidades.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF/Capes) sob orientação da Prof. Dra. Joice Armani Galli. E-mail: fernanda_japeri@yahoo.com.br. Orcid: 0000-0003-3185-5397.

Introdução

Tradicionalmente, as aulas de língua portuguesa – ou de línguas de maneira geral – privilegiam a reprodução de regras gramaticais. Essa realidade contribui para que o ensino de língua portuguesa seja reduzido ao estudo da gramática normativa e à memorização de suas regras. Tal contexto favorece a secundarização de aspectos sociolinguísticos nas aulas (Mollica, 2022, p. 74), colaborando, muitas vezes, para a existência de preconceito linguístico no ambiente escolar. Além disso, a língua passa a ser propagada, comumente, de forma meramente instrumental, o que a reduz a um “simples objeto asséptico de estudo” (Galli, 2015, p. 117).

Contrários a essa visão, muitos documentos oficiais, como os PCN² (Brasil, 1998), destacam a necessidade de considerar a variedade linguística utilizada pelos alunos. Esse documento é dividido em duas partes e, em ambas, há tópicos relacionados à variação linguística, sendo, respectivamente, “Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica” e “Variação linguística”. Deve-se ter em mente que os PCN não são de caráter obrigatório, mas funcionam como paramétricos. Mesmo assim, a inclusão da variação linguística que apresentam é digna de nota, pois serviram de inspiração para outros documentos oficiais redigidos posteriormente. Nesse sentido, quando se pensa na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que “foi elaborada mais de duas décadas depois dos PCN, espera-se que a variação linguística esteja entre as temáticas que alicerçam tal dispositivo legal” (Torres, 2023a, p. 109). Além da maturidade esperada, decorrente da passagem do tempo e do advento de novas pesquisas realizadas

² Faz-se referência aos *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa*. Trata-se do documento direcionado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, que abrange, atualmente, do sexto ao nono ano, período escolar contemplado pela presente pesquisa.

em mais de vinte anos, a BNCC apresenta um caráter normativo,³ portanto, torna-se ainda mais necessário que tópicos relacionados à Sociolinguística Educacional estejam presentes no documento, visto que os sistemas de ensino precisam observar a *Base* ao elaborar os currículos.

Nesse contexto, esta pergunta norteia o presente estudo: considerando a quantidade de habilidades sociolinguísticas⁴ encontradas, a BNCC, no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa destinado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, parece apresentar uma adequada abordagem sociolinguística, incluindo o respeito à diversidade linguística brasileira? Tal questão é relevante, porque, se, no documento, houver muitas menções aos termos buscados, ele tenderá a apontar para uma maior consideração da heterogeneidade linguística e contribuir para a valorização das variedades linguísticas no contexto escolar, o que irá distanciá-lo de uma visão estigmatizada em relação às normas populares. Por outro lado, se uma análise quantitativa indicar um baixo número de habilidades sociolinguísticas, a BNCC se aproximará apenas de um instrumento legal, utilizado como defesa de uma norma linguística por parte do Estado.

O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar se uma análise quantitativa das habilidades da BNCC revela que os pressupostos da Sociolinguística Educacional foram considerados, colaborando para o respeito à diversidade linguística brasileira. Para isso, serão mapeadas as menções aos termos ligados à teoria em questão e, posteriormente, será analisado se os resultados quantitativos parecem sinalizar para uma adequada abordagem de temas sociolinguísticos na BNCC.

³ A BNCC foi instituída e orientada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.

⁴ Neste trabalho, a expressão “habilidades sociolinguísticas” está se referindo às habilidades da BNCC que apresentam os sintagmas relevantes para a Sociolinguística Educacional, listados na tabela 1.

Este trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira é dedicada à justificativa da utilização da BNCC nesta pesquisa, considerando sua relação com a Sociolinguística Educacional. A segunda parte inclui uma definição das habilidades da BNCC, que constituem o *corpus* deste trabalho. A terceira é direcionada aos procedimentos metodológicos. Já a última seção é destinada à análise dos resultados. Por fim, são traçadas algumas considerações finais.

A BNCC e a Sociolinguística Educacional

Nesta seção, será estabelecida uma relação entre a *Base Nacional Comum Curricular*⁵ e a Sociolinguística Educacional. Para isso, será indicado por que esse documento oficial existe no contexto educacional brasileiro. Em seguida, a utilização da BNCC nesta pesquisa será justificada, com base na apresentação de uma relação entre o documento em análise e a Sociolinguística Educacional.

Primeiramente, é necessário afirmar que a BNCC “é um documento de caráter normativo”; por isso, possui obrigatoriedade para toda a educação básica brasileira (Brasil, 2018, p. 7). Trata-se de conteúdos curriculares mínimos que devem ser trabalhados em todas as escolas no território nacional. Assim, instituições de ensino públicas e particulares precisam considerar esse documento para elaborar os seus próprios currículos.

A BNCC já era esperada desde a promulgação da *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. O artigo 210, que se relaciona à educação nacional, prevê que deveriam ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Esse artigo faz referência à elaboração de um documento que assegurasse uma formação

⁵ Utilizou-se, nesta pesquisa, a última versão do documento, que está publicada no site oficial, conforme apresentado nas Referências.

básica comum, ou seja, que indicasse os conteúdos básicos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras.

Alguns anos depois, a Lei n.º 9396/1996, conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996), no artigo 26, apresentou a seguinte redação:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁶

Esse dispositivo legal aponta para a composição do currículo escolar da educação básica, que deveria apresentar duas partes. A primeira seria ancorada em uma base nacional comum, isto é, deveria haver um documento que apresentasse os conteúdos mínimos a serem ministrados em todas as escolas brasileiras. Já a segunda parte do currículo seria composta por conteúdos diversificados, ou seja, deveria ser preenchida de acordo com a necessidade local de cada sistema de ensino. Nesse contexto, surgiu a *Base Nacional Comum Curricular*, conhecida como BNCC.⁷ Espera-se, assim, que tal documento considere de forma eficaz o assunto variação linguística, sendo que essa temática, devido à sua relevância, não deve ficar a cargo de cada região e, sim, constar na parte geral do currículo nacional.

Compreender a variação linguística como inerente a todas as línguas é essencial nas aulas de língua portuguesa na educação

⁶ A redação do referido artigo foi modificada pela Lei n.º 12.796, de 2013, e passou a ser esta: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

⁷ O contexto político em que a BNCC está inserida está fora do escopo do presente recorte. Nesta seção, objetiva-se indicar como ela surgiu, considerando os dispositivos legais.

básica. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional⁸ pode ser utilizada como aporte teórico, pois se baseia na necessidade de não apenas levar “para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística”, mas orientar “os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas [...] a depender das condições de produção” (Cyranka, 2016, p. 169). Não basta, então, trabalhar variação linguística como se fosse um conteúdo a ser ministrado. Na verdade, envolve adotar uma perspectiva que considera todas as línguas como variáveis, o que torna a heterogeneidade linguística uma característica inerente a elas. Dessa forma, as aulas contribuirão para que o ensino de língua materna⁹ seja distanciado do ideal de homogeneização, permitindo que o aluno compreenda as construções de sua variedade linguística, desobrigando-o de apenas decorar o que é difundido como correto, resultado da promoção do ideal de norma-padrão.¹⁰ Nesse contexto, o docente aparece como central, pois deverá não apenas conhecer e aceitar a regularidade que existe nas normas

⁸ Bagno (2003, p. 7) afirma que a Sociolinguística Educacional é uma “área teórico-prática” inaugurada por Bortoni-Ricardo. Na mesma direção, Cyranka (2016) reconhece que tal denominação nasceu na obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, de Bortoni-Ricardo (2003). É importante mencionar que alguns autores usam termos como “sociolinguística aplicada à educação” (Cyranka, 2016) ou “pedagogia da variação linguística” (Zilles; Faraco, 2015) para fazer referência à mesma frente de atuação defendida pela Sociolinguística Educacional

⁹ Sabe-se que, tendo em vista o plurilinguismo do Brasil, a língua portuguesa não é materna para muitos falantes. Além disso, muito se tem discutido em relação à legitimidade de tal “maternidade”. Mesmo assim, neste trabalho, não é feita essa discussão. O termo “língua materna”, aqui, está sendo utilizado como sinônimo de língua portuguesa ensinada nas escolas para falantes nativos.

¹⁰ Vale citar que a definição de *norma-padrão* utilizada neste trabalho está de acordo com Faraco (2008), já que é vista não como uma variedade linguística, mas como um construto sócio-histórico, idealizado com o objetivo de uniformizar uma língua.

populares¹¹, mas também saber utilizá-la como ferramenta para ensinar a norma culta¹².

Infelizmente, essa não é a realidade comum nas escolas brasileiras. Muitos professores nem mesmo sabem que as variedades populares apresentam regularidade, o que pode fazer com que eles tenham preconceito com relação à variedade utilizada pelo seu aluno (Cyranka, 2016). Torna-se, então, necessária a abordagem da Sociolinguística no contexto escolar, por considerar a heterogeneidade linguística. Esse olhar faz com que as variações linguísticas sejam vistas como naturais nas línguas, e não como algo a ser corrigido. Uma pedagogia baseada nesse pensamento distancia os alunos e os próprios professores de uma visão preconceituosa em relação à linguagem, o que pode colaborar para que falantes de normas consideradas populares, que já foram estigmatizados em algum momento, sintam-se mais seguros em aulas de língua materna. Estudos embasados na Sociolinguística Educacional têm indicado que abordar temáticas sociolinguísticas desde a educação básica contribui para um distanciamento de crenças linguísticas preconceituosas do ambiente escolar (Cyranka, 2016; Torres, 2014; Torres, 2023b).

É importante citar que se deve “ensinar, na escola, a variedade de prestígio e a habilidade de usar essa variedade ou a sua própria de acordo com o contexto” (Soares, 2017, p. 80). Além disso, quando o cidadão não fala a língua do Estado, ele é privado de “inúmeras possibilidades sociais” (Calvet, 2007, p. 85). No contexto brasileiro, isso pode ser comparado ao cidadão não ter o acesso adequado às normas de prestígio. Assim, não está sendo afirmado que a escola deve abandonar o ensino de normas gramaticais, mas ignorar as diferenças sociolinguísticas seria um erro. É essencial

¹¹ Aqui, o termo *norma popular* é utilizado no mesmo sentido de Faraco (2008).

¹² Conforme indica Faraco (2008), diferente do que é muito difundido, *norma-padrão* e *norma culta* não são termos sinônimos. Neste trabalho, o termo *norma culta* está sendo utilizado como entendido por Faraco (2008).

que os professores compreendam que não existe apenas uma forma de se expressar (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 15).

A BNCC aparece como instrumento que pode contribuir nesse sentido, visto que, segundo a legislação vigente, deve nortear todo o trabalho pedagógico das escolas no país. Dessa forma, se a temática da variação linguística for bem trabalhada no documento, os professores precisarão inseri-la em seu planejamento e os sistemas de ensino deverão proporcionar formação continuada sobre o assunto, o que representará uma abordagem sociolinguisticamente eficaz, contribuindo para o respeito da diversidade linguística e o distanciamento do preconceito linguístico do ambiente escolar. Por outro lado, caso a tal temática não tenha sido dada a relevância necessária, a Sociolinguística continuará distante da realidade das escolas brasileiras. Desse modo, torna-se essencial analisar a BNCC, por ter caráter obrigatório. Neste trabalho, optou-se por se dedicar à análise das habilidades do documento oficial já citado, conforme explicitado adiante.

As habilidades da BNCC como *corpus*

O objetivo desta seção é definir e apresentar as habilidades da BNCC, que serviram de base para a construção do *corpus*. Inicialmente, é importante salientar que as habilidades existem para “garantir o desenvolvimento das competências específicas” em “cada componente curricular” (Brasil, 2018, p. 28). Considerando que o foco desta pesquisa está no componente curricular de língua portuguesa destinado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, as habilidades a serem analisadas são direcionadas a alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, que correspondem a um total de 185 habilidades. Abaixo, aparece o quantitativo referente a cada ano de escolaridade:

- 56 habilidades do 6º ao 9º ano (de EF69LP01 a EF69LP56);
- 38 habilidades do 6º ao 7º ano (de EF67LP01 a EF67LP38);

- 37 habilidades do 8º ao 9º ano (EF89LP01 a EF89LP37);
- 12 habilidades específicas do 6º ano (EF06LP01 a EF06LP12);
- 14 habilidades específicas do 7º ano (EF07LP01 A EF07LP14);
- 16 habilidades específicas do 8º ano (EF08LP01 a EF08LP16);
- 12 habilidades específicas do 9º ano (EF09LP01 a EF09LP12).

Na BNCC, todas as habilidades são indicadas por um código alfanumérico. As primeiras letras indicam a etapa de ensino (EI para Educação Infantil, EF para Ensino Fundamental e EM para Ensino Médio). Em seguida, os números indicam o ano de escolaridade (06 para sexto ano, 07 para sétimo, 08 para oitavo e 09 para nono, por exemplo). As letras que aparecem depois são referentes ao componente curricular (LP indica língua portuguesa). Por último, os números finais indicam a habilidade de um ano ou de um bloco de anos. Dessa forma, o código EF09LP01 corresponde a uma habilidade a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental. Trata-se da primeira¹³ habilidade (01) a ser desenvolvida, de um grupo de 12, já que o grupo de habilidades específicas do 9º ano é formado por 12 códigos alfanuméricos. Além disso, uma mesma habilidade pode ser desenvolvida em duas ou mais séries. Por exemplo, o código EF69LP01 refere-se a uma habilidade a ser desenvolvida durante todo o Ensino Fundamental, pois começará a ser exercitada no sexto ano e será concluída no nono.

Metodologia

Utilizou-se, neste artigo, a pesquisa de base documental, visto que foi analisado um documento oficial da área educacional. Esse tipo de pesquisa foi selecionado por apresentar muitas vantagens, como o fato de os documentos serem uma “fonte estável e rica” (Lüdke; André, 1986, p. 39). Além disso, de acordo com as mesmas autoras, os documentos persistem por muito tempo e, então,

¹³ Ser finalizada com 01 não significa que existe uma ordem a ser seguida.

podem “ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”. Assim, a BNCC, como instrumento de realização de pesquisa documental, constitui-se uma escolha adequada.

Em relação à análise de dados, partiu-se de um paradigma positivista (Liberali; Liberali, 2011, p. 21). Tal decisão foi pautada na necessidade de mensurar a presença das habilidades sociolinguísticas no documento, para verificar se uma análise quantitativa das habilidades da BNCC revela que os pressupostos da Sociolinguística Educacional foram considerados, contribuindo para o respeito à diversidade linguística brasileira.

Para isso, foram mapeadas as ocorrências destas palavras: “culto”, “cultura”, “variação”, “variedade”, “norma”, “preconceito linguístico”, “registro” e “(in)formal(idade)”, todas relacionadas ao contexto dos estudos sociolinguísticos. Para fazer a contagem, foi utilizada a última versão do documento¹⁴. No site, há como filtrar os campos desejados. Dessa forma, foi selecionado o componente curricular desejado – língua portuguesa – e os anos de escolaridade desejados – 6º, 7º, 8º e 9º. O sistema gerou um arquivo em formato xlsx. O mapeamento numérico foi feito por meio do mecanismo de busca simples do editor de planilhas, a fim de localizar os termos mencionados e, por fim, quantificá-los.

Apesar de a análise ter sido quantitativa, cada habilidade encontrada, antes de ser contabilizada, foi cuidadosamente lida para ver se estava relacionada ao contexto da Sociolinguística. Além disso, é importante citar que as palavras de viés sociolinguístico foram consideradas apenas em relação às habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o componente curricular de língua portuguesa. Desse modo, aparições dos vocábulos fora do campo “habilidades” não foram contabilizadas no presente trabalho.

¹⁴ Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Análise dos resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados desta pesquisa. De um total de 185 habilidades, verificou-se que apenas 12 fazem referência à temática da Sociolinguística. Para chegar a esse número, foram mapeados os termos já mencionados, sempre considerando possíveis variações com o mesmo radical das expressões. A tabela abaixo contribui para uma visualização da quantidade de habilidades sociolinguísticas mapeadas¹⁵.

Tabela 1 - Quantidade de ocorrências das palavras buscadas

Palavra(s) mapeada(s)	Quantidade de menções mapeadas	Habilidade(s) mapeada(s)
“variação”	1	EF69LP50
“cultura”/ “culto”	1	EF69LP08
“variações”	0	-
“variedade”	5	EF69LP07, EF69LP12, EF69LP47, EF69LP52 e EF69LP55.
“norma”	7	<u>EF69LP08</u> , <u>EF69LP55</u> , EF69LP56, EF89LP09, EF09LP04, EF09LP07 e EF09LP10.
“preconceito linguístico”	1	<u>EF69LP55</u>
“registro”	2	<u>EF69LP50</u> e <u>EF69LP52</u>
“(in) formal(idade)”	0	-

Fonte: o autor, 2024.

Quando somados os valores da segunda coluna, há 17 menções aos termos buscados, mas apenas 12 ocorrências podem ser contadas, visto que há 5 repetidas, como indicam as habilidades que aparecem sublinhadas na terceira coluna. Assim, em um total

¹⁵ O inteiro teor de cada habilidade sociolinguística pode ser identificado no site oficial da BNCC, que aparece na nota de rodapé 13 e nas referências.

de 185 habilidades, apenas 12 apresentam um dos termos monitorados, o que representa um percentual de, aproximadamente, 6,49% do total. Não há como negar que, considerando o quantitativo indicado, referente ao componente curricular de língua portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental, os temas ligados à Sociolinguística não parecem ter sido eleitos como principais.

Além disso, a tabela indica que, de todas as palavras monitoradas, a palavra “norma” foi a mais frequente. Tal vocábulo apareceu em 7 habilidades. É importante esse resultado, porque dialoga com o que foi concluído por Rocha (2019), ao analisar uma versão desse mesmo documento. A autora percebeu uma forte tendência à normatização, pois o documento coloca a escrita padrão como “instrumento de planificação linguística, de modo a atribuir maior valor a esta modalidade de língua em detrimento de outras” (Rocha, 2019, p. 137).

Um aspecto que pode ser considerado positivo nesta análise é que apenas 4 ocorrências são destinadas a um ou dois anos de escolaridade específicos. Todas as outras 8 menções encontradas são habilidades do tipo “69” e, por isso, devem ser trabalhadas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Apesar de os resultados apontarem para um olhar a temas sociolinguísticos como essenciais em todos os anos de escolaridade, ainda parecem revelar uma abordagem insuficiente do tema, quando se considera o número total de habilidades encontradas. Obviamente, esses achados são preliminares; por isso, mais estudos podem ser feitos, como uma análise qualitativa em relação aos termos encontrados.

Considerações finais

O tratamento dos tópicos sociolinguísticos poderia ter ocorrido de forma mais ampla na BNCC, o que seria representado, quantitativamente, por mais ocorrências das palavras buscadas nesta pesquisa. Considerando que a heterogeneidade linguística já é citada desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998),

que remontam à década de 1990, mas não têm viés normativo, esperava-se um número maior do que 6,49%. O baixo número de habilidades que apresentam abordagem de uma visão linguística heterogênea parece revelar que os pressupostos da Sociolinguística não foram eleitos como principais. Além disso, a predominância do termo “norma” ratifica a visão normatizadora da BNCC, característica destacada por Rocha (2019). Esses resultados não parecem apontar para uma adequada abordagem sociolinguística, que contribua para o respeito à diversidade linguística brasileira.

É importante salientar, porém, que nem todas as ocorrências da temática da Sociolinguística podem ser identificadas apenas com a presença das palavras-chave mapeadas. Dessa maneira, torna-se essencial uma análise mais abrangente em relação à presença da Sociolinguística. É possível que determinada habilidade considere a importância da Sociolinguística no contexto educacional, por exemplo, ao propor a análise de marcas linguísticas de textos orais, como *slam* ou *cordel*. O presente artigo apresenta, então, margens para ampliação nesse sentido.

Referências

BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação (1998). BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2017. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 jan. 2023.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007 [1995].

CYRANKA, L. F. de M. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (org.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *Revista EntreLinguas, Araraquara*, v. 1, n. 1, p. 111-130, 2015.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *Revista FAINC, São Paulo/Santo André*, v. 1, n. 1, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022 [2007].

ROCHA, J. de S. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987> Acesso em: 31 jan. 2024.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TORRES, F. S. da S. BNCC e livros didáticos aprovados pelo PNLD: uma análise baseada na Sociolinguística Educacional. In: GONDAR, A. F. P.; MARIANI, B. (org.). *Educação linguística de hoje e de amanhã: história, política e contato linguístico*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023a, v. 3, p. 109-122. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/11/EBOOK_Educacao-linguistica-de-hoje-e-de-amanha-3.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

TORRES, F. S. da S. Crenças linguísticas e preconceito linguístico: reflexões sobre a Sociolinguística Educacional no contexto da educação básica. *Palimpsesto – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 60–75, 2023b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/77536/48232>. Acesso em: 13 jan. 2024.

TORRES, F. S. da S. *Estudo de crenças e preconceito linguísticos em alunos do sexto ano de uma escola do município de Paracambi (RJ)*. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/6670/>

1/Fernanda%20Soares%20da%20Silva%20Torres_dissertacao.pdf .
Acesso em: 24 jan. 2024.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. Introdução. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *A pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

OS GUARANI MBYÁ E A ESCOLA COMO ÂMBITO DE DISPUTAS GLOTOPOLÍTICAS

João Pedro Peres da Costa¹

RESUMO: Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado na qual, de maneira mais ampla, exploro as ações glotopolíticas e as representações linguísticas em torno das línguas Guarani Mbyá e português, especificamente na escola Guarani Mbyá *Para Poty Nhe'ê Ja*, situada na aldeia *Ka'aguy Hovy Porã*, em Maricá (RJ). Neste recorte, centrom-me nas questões envolvendo os processos de educação escolar e educação tradicional entre os Guarani e o papel glotopolítico de diferentes agentes em prol tanto da manutenção e do fortalecimento quanto do apagamento e silenciamento da língua Guarani Mbyá. Para isso, valho-me de uma revisão bibliográfica que explora alguns momentos da história da educação escolar indígena no Brasil, assim como de alguns conceitos e práticas da educação tradicional Guarani, identificando, sempre, as ações, os âmbitos e os agentes glotopolíticos existentes e seu impacto na construção da escola indígena como a conhecemos hoje. Discuto também como a escola, para os Guarani, constitui-se de maneira ambígua historicamente, tanto como um local de repressão e apagamento da língua e da cultura Guarani, como uma ferramenta de luta pelos seus direitos sociais, políticos e linguísticos. A escola se mostra, assim, como um ambiente de tensão e disputa glotopolítica, sendo importante tematizá-la para construir políticas linguísticas críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Educação tradicional Guarani. Guarani Mbyá. Glotopolítica. Agentes glotopolíticos.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – UFF, Linha 3 – História, Política e Contato linguístico, Orientando de Xoán Lagares e Coorientando de Beatriz Christino, Bolsista CNPq. Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: joao.pedro.peres.iperes@gmail.com. Orcid: 0000-0002-1481-2558.

Os Guarani e a educação escolar

Antes de aprofundar a análise de aspectos concernentes à maneira de educar Guarani, cabe traçar uma importante diferenciação entre os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Bartolomeu Melià (2010, p. 216-217 apud Benites, 2015, p. 31) estabelece uma comparação entre esses dois conceitos, definindo a educação indígena como a educação tradicional que os povos indígenas já costumam e sempre costumaram desenvolver no interior de suas culturas. Essa educação não estaria baseada na lógica disciplinar da escola, mas, sim, na transmissão oral e na inserção da criança na rotina diária da família. Assim, aprende-se fazendo, de forma permanente e em harmonia com o ciclo da vida. Os conhecimentos são entendidos de maneira integrada, e não segmentada, e os mais velhos têm papel preponderante como guardiões de uma sabedoria ancestral e tradicional.

A educação escolar indígena, por outro lado, é um produto mais recente, que veio do Estado e da sociedade não indígena como forma de introduzir a lógica disciplinar e escolar nas sociedades indígenas. Nela, têm destaque o ambiente escolar, a figura do professor e a instrução formal, em contraposição ao aprendizado inserido na rotina diária. Se na educação tradicional indígena a oralidade tem preponderância, na escolarização formal é a letra escrita que ocupa lugar de destaque. O aprendizado se dá, muitas vezes, através da memorização e da imposição de exames artificiais para testar o conhecimento adquirido. O conhecimento é compartimentalizado em disciplinas e há grande foco na inserção de tecnologia nos processos educativos.

O contato dos Guarani com a educação escolar formal não é recente e remonta ao início do processo de conquista e colonização da América. Como um dos primeiros povos a contactar os europeus que chegavam ao continente, os Guarani tiveram contato, também, com o processo de escolarização jesuítica através das missões, que eram aldeamentos administrados por um ou mais jesuítas, que abrigavam centenas e, em alguns casos, até milhares

de indígenas Guarani. Nesse processo, predominava a lógica de catequização e conversão para o cristianismo. Os principais objetivos desse processo educativo eram, segundo a cosmovisão dos missionários e da igreja católica àquela época,

convertê-los [os indígenas, já que] [...] reduzi-los ao cristianismo, representava inseri-los na cultura ocidental, torná-los participantes da religião que era advogada como única e verdadeira, [...] era fazê-los, enfim, súditos portugueses, sujeitos às regras temporais e espirituais que isso representava (Costa, 2007, p. 94).

Do ponto de vista linguístico, as missões também funcionaram como um âmbito de circulação da língua Guarani, já que o seu uso não só era permitido, como muitas vezes os próprios missionários aprendiam o idioma para potencializar seu trabalho catequético.

Nesse cenário de primeiro contato com a lógica de educação escolar, temos como agentes glotopolíticos de extrema importância, primeiramente, os Guarani, cuja preponderância como agentes glotopolíticos se manifestou principalmente na manutenção da língua Guarani e de seus modos próprios de pensar e viver, por vezes empreendendo alguma adaptação ou sincretização com os ensinamentos jesuítas. Em segundo lugar, podemos mencionar os jesuítas que, de modo geral, fundaram as bases de um processo de epistemicídio e imposição cultural, a partir do qual a cultura e as práticas Guarani eram desvalorizadas em comparação com e em favor das práticas do cristianismo ocidental europeu.

Esse processo de educação escolar perdurou pelos séculos XVI, XVII e pela primeira metade do XVIII, já que em 1750 o Tratado de Madrid, que redefine as fronteiras coloniais entre o Império Português e o Império Espanhol, expulsou os jesuítas e acabou com as reduções. O tratado também resultou na Guerra Guaranítica, entre, de um lado, os Guarani e os jesuítas e, de outro, as coroas espanhola e portuguesa. Nesse conflito, milhares de Guarani foram mortos.

Durante o restante da época colonial, entre o Império do Brasil e o início da República brasileira, teve lugar uma lógica de imposição da língua portuguesa e tentativa de extermínio das línguas indígenas. Se antes os jesuítas aprendiam a língua guarani para facilitar o seu empreendimento catequizador, agora a lógica que prevalecia era ou a de aculturamento e inserção do indígena na sociedade nacional, que deveria ser falante de português, ou a de extermínio dessa população. Nessa época, alguns agentes glotopolíticos oficiais de grande importância foram a coroa portuguesa, algumas outras ordens religiosas, como a dos capuchinhos, e o Estado nacional brasileiro, além de que os Guarani continuavam como agentes glotopolíticos de grande importância, lutando pela sua existência, pela manutenção da língua e pela conservação dos seus modos próprios de ser e de pensar.

É apenas no início do século XX que a educação escolar indígena passará a ser tematizada como tal, e não mais como educação escolar do campo, à qual pessoas indígenas também são submetidas. Com o advento da Primeira República também é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que, apesar de nova estrutura, continuava com os mesmos objetivos assimilacionistas de integrar as pessoas indígenas à cultura e à economia nacional, através do despojo de suas tradições, práticas e modos de vida (Oliveira; Nascimento, 2012).

O SPI é extinto com a imposição do regime ditatorial cívico militar que se instaurou em 1964 e perdurou até o final da década de 1980. Nesse cenário, o Serviço de Proteção ao Índio é substituído pela FUNAI em 1967, órgão existente até hoje, porém com atribuições diferentes daquelas da época de sua criação. Mantinham-se, contudo, os ideais integracionistas de transformação dos indígenas em camponeses e, a partir de 1969, entra em cena uma instituição que vai ter grandes impactos, como agente glotopolítico, nos programas de educação escolar indígena em todo o Brasil e em outros países da América Latina: O *Summer Institute of Linguistics* (SIL).

O *Summer Institute of Linguistics* ou Instituto Linguístico de Verão é uma organização estadunidense de cunho religioso protestante que atua globalmente em diferentes partes do mundo em trabalhos de descrição linguística, elaboração de material didático, formulação de programas de ensino bilíngues e tradução de textos, especialmente da Bíblia².

Barros (1993, 1994) analisa a lógica a partir da qual o SIL operava nesse momento, dizendo que a instituição se fundamentava na Linguística norte-americana do início do século XX e no estruturalismo norte-americano, principalmente nos trabalhos de descrições de línguas indígenas. A partir desse referencial, o instituto construía uma imagem de cientificidade que balizava e legitimava as suas propostas de ensino bilíngue perante os governos latino-americanos. Essas propostas se caracterizavam, já em sua concepção, pela valorização do uso das línguas indígenas como língua de ensino na educação escolar indígena, sendo a língua nacional não indígena introduzida depois, quando as crianças já tivessem sido alfabetizadas na sua língua materna. O SIL também atuava suprindo as comunidades e os governos com as ferramentas necessárias para que isso fosse possível, a saber, descrições da gramática dessas línguas e criações de ortografias para as línguas que não as possuíam.

Esse *modus operandi*, apesar de parecer demonstrar certo avanço do ponto de vista da valorização das línguas indígenas, que agora eram usadas no processo de escolarização, não esconde os seus objetivos últimos, que neste caso são dois. Em primeiro lugar, do ponto de vista do SIL, o objetivo é o fim missionário, isto é, traduzir a Bíblia, livro sagrado para os religiosos cristãos, para o

² De acordo com o próprio site do SIL, no original em inglês: "SIL is a global, faith-based nonprofit that works with local communities around the world to develop language solutions that expand possibilities for a better life." "SIL é uma organização sem fins lucrativos global, baseada na fé que trabalha com comunidades locais ao redor do mundo para desenvolver soluções linguísticas que expandem possibilidades de uma vida melhor." (Tradução minha). Disponível em: <https://www.sil.org/about>.

maior número de línguas possível, levando, dessa forma, a cosmologia cristã para povos que tinham e têm outras cosmologias e convertendo o maior número de pessoas à fé cristã, no caso do SIL, de denominação protestante. Por outro lado, por parte dos governos nacionais, o seu objetivo último continuava sendo a integração assimilacionista das populações indígenas à sociedade e à economia nacional, mas, desta vez, a partir de um modelo de escolarização balizado cientificamente no estruturalismo norte-americano e na linguística desenvolvida até o momento nos Estados Unidos. Não havia, portanto, do ponto de vista político e cultural, a valorização dos modos de vida, das epistemologias e dos sistemas de crença das populações indígenas, por mais que a escolarização usasse a língua indígena.

Nesse novo modelo, os missionários-linguistas do SIL tinham papel preponderante, não só ministrando cursos de formação de monitores e professores indígenas, mas também desenvolvendo materiais didáticos e elaborando ortografias para serem usadas na alfabetização. Ao longo do final do século XX, os linguistas não missionários vão passar a ocupar mais efetivamente este espaço que foi, durante a ditadura, relegado ao SIL, estabelecendo-se também como agentes glotopolíticos importantes.

Em relação aos Guarani Mbyá, cabe ressaltar o contato que tiveram com Robert Dooley, um linguista-missionário do SIL que atuou, até o início do século XXI, junto ao grupo. Nas palavras do próprio Robert Dooley (2009, p. 49), “além da análise linguística, na tradução, meu projeto principal tem sido a tradução da Bíblia nessa língua [Guarani Mbyá]”. Podemos ver, assim, o objetivo missionário de Dooley posto como um de seus projetos principais no trabalho com os Mbyá.

Apesar da existência de diferentes agentes glotopolíticos identificados, como o *Summer Institute of Linguistics*, a FUNAI, o governo nacional brasileiro, a coroa portuguesa, os jesuítas, os linguistas missionários protestantes e os linguistas não missionários, neste trabalho, quero destacar o papel de protagonismo que os próprios Guarani têm e tiveram nessa

retrospectiva histórica. Tal protagonismo se mostra presente não só pela resistência cultural e manutenção da língua Guarani ao longo de todos esses séculos, como também, de modo cada vez mais frequente hoje em dia, na atuação efetiva no processo de escolarização e pesquisa sobre a escolarização indígena Guarani.

Protagonismo Guarani na educação escolar

Os projetos de formação de professores Guarani vêm a se concretizar no início do século XXI, já em um cenário político bem diferente daqueles abordados anteriormente. Pela primeira vez na história, há uma mudança efetiva de perspectiva na legislação, que tem seu ponto inicial com a elaboração da constituição de 1988 e o fim do regime ditatorial. A Constituição Federal de 1988, que segue atualmente vigente no Brasil, assegura às comunidades indígenas, em seu Art. 210, parágrafo 2, o ensino em língua materna e baseado em seus processos próprios de aprendizagem. Assim, há, pela primeira vez, um movimento de se distanciar da lógica da integração dos povos indígenas à sociedade nacional e do apagamento das suas identidades culturais.

Outro marco de grande importância neste contexto foi a homologação de documentos como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993; o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, em 1998; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, em 2002; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012. Tais documentos visavam valorizar o protagonismo indígena na elaboração de currículos e sua participação efetiva no processo de escolarização.

Em 1999, no Rio de Janeiro, estabelece-se o Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro, a partir da união entre indígenas e as universidades públicas. Em 2001, ocorreu o primeiro Encontro Escolar Guarani – Região Litoral Sul, em Florianópolis, e, em 2003, implementou-se um curso de formação de professores conhecido como Protocolo Guarani, que inicialmente tinha o

objetivo de durar cinco anos, mas durou sete e ocorreu em Santa Catarina. O Protocolo Guarani, que faz parte do programa *Kuaa Mbo'ó* – Conhecer e Ensinar, desenvolvido junto ao MEC, foi um importante marco no desenvolvimento de ações de formação e profissionalização de professores indígenas Guarani, inclusive no Rio de Janeiro, porque, como ressaltam Russo e Souza (2017), a dinâmica de mobilidade apoiada na interdependência, nas redes de parentesco e na reciprocidade entre os Guarani Mbyá faz com que muitos migrem entre diferentes estados do Brasil e inclusive de e para localidades no Paraguai e na Argentina. Dessa forma, alguns professores que participaram do Protocolo Guarani vieram a atuar nas escolas indígenas no Rio de Janeiro.

Outro relevante marco relativo à formação inicial e continuada de professores Guarani foi a implementação de cursos de licenciatura indígena em diferentes universidades pelo Brasil. Esses cursos foram se expandindo e se multiplicando ao longo das décadas de 2000, 2010 e 2020, hoje totalizando mais de 25 cursos diferentes. Do ponto de vista dos direitos dos povos indígenas, as licenciaturas interculturais garantem um espaço prioritariamente destinado à população indígena e à formação de professores voltados para uma educação diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos processos de aprendizado típicos de cada povo.

A existência desses cursos assinala para um movimento de concretização de espaços institucionalizados dedicados à formação e qualificação de professores indígenas. A esse movimento se somam as parcerias estabelecidas entre as universidades públicas e as escolas indígenas. No caso do Rio de Janeiro, podem se citar parcerias estabelecidas entre as escolas Guarani Mbyá, situadas em Paraty e em Angra dos Reis, e a UFF, a UERJ, a UFFRJ e a UFRJ, o que colabora para a construção de um diálogo entre o poder público e as demandas dos Guarani no tocante à formação de professores.

Em 2009, o Ministério da Educação promove a Primeira Conferência de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, na qual se fazem presentes Guarani das etnias Mbyá e Nhandeva por meio da

Comissão Guarani Nhemonguetá (Brighenti; Nötzold, 2011). Nesse momento, os representantes Guarani puderam elaborar críticas e propostas em relação às escolas que estavam em funcionamento em suas aldeias, que consistiam principalmente no fato de que as escolas e a burocracia dos sistemas escolares continuavam impondo uma lógica não Guarani em diversos aspectos concernentes à educação, como a merenda e o calendário escolares, a contratação de professores não Guarani para lecionarem nas escolas, o sistema de avaliação baseado em provas e outras práticas positivistas.

Educação tradicional Guarani

A educação tradicional Guarani, diferentemente da educação escolar para os Guarani, sempre teve os Guarani como agentes glotopolíticos protagonistas e se manteve pela tradição oral e pela sua prática efetiva ao longo dos séculos, apesar das diversas tentativas do Estado brasileiro de apagar as culturas indígenas do país. Desse modo, para compreender melhor os processos de educação efetivamente Guarani, valemo-nos de trabalhos produzidos principalmente por uma teórica e professora Guarani, Sandra Benites (2015, 2020), que nos traz, a partir de sua prática docente e apoiada no conhecimento ancestral de seu povo, uma caracterização desses processos de ensino e aprendizagem.

Sandra Benites (2015) identifica o *Nhande Reko*, conceito que pode ser traduzido para o português como “nossa vida” / “nossos costumes” / “nossa forma de viver”, como um fator de grande importância nos processos de educação entre os Guarani. O *Nhande Reko* está intimamente ligado à manutenção das práticas culturais, linguísticas e espirituais próprias dos Guarani, como, por exemplo, a cerimônia do *Nhemongarai* (batismo Guarani), o frequentar a *Opy* (Casa de Reza), além de usar e viver na língua Guarani. Um aspecto crucial ressaltado por Benites para que haja a manutenção do *Nhande Reko* é a questão do território, materializado no *Tekoa* (aldeia).

Benites assinala que “a transmissão e prática dos *mbya arandu* [conhecimentos mbyá] depende do nosso *Tekoa*” (Benites, 2015, p.

26), de modo que a vida nos centros urbanos, longe dos *Tekoa*, dificulta a manutenção do modo de ser Guarani, já que, dentre outros fatores, está distante da natureza, não há acesso às sementes nativas de milho necessárias para os rituais do *Nhemongarai* e existe a pressão constante da língua portuguesa.

Algumas outras características importantes do *Tekoa* são identificadas por Benites na seguinte passagem:

Para *oendu opy'are orerekoa* – aprender e sentir nossos conhecimentos, precisamos que o *tekoa*, onde vivemos, tenha todos os elementos fundamentais para transmitir *mbya arandu reko* – sabedoria Guarani. É através, entre outros, do *yakã* [água nascente], *yxyry* [água corrente], *ka'aguy porã* [mata bonita/boa], *yvy porã* [terra boa] para fazer *kokue* [roça], *vixoi kuery* [animais] que ensinamos às *kyringue kuery* [crianças] o *mbya arandu* (Benites, 2015, p. 22-23).

A partir dessa citação, é possível identificar não só a importância do *Tekoa*, como também do contato com a natureza para o modo de ensinar Guarani. Essa caracterização do processo de aprendizagem já se distancia de uma lógica na qual a escola é o lugar privilegiado para o aprendizado, sendo, na prática Guarani, o *Tekoa* este espaço privilegiado.

Em trabalho de Tettamanzy (2020), encontramos a citação de Verá Tupã (apud Tettamanzy, 2020, p. 9) que, por sua vez, diz que “a aldeia é a universidade, ali tenho todo o alfabeto”. Essa citação torna clara o alto grau de importância dado aos *Tekoa* (aldeias), uma vez que são tidas como universidades para Verá Tupã. Além disso, quando Verá diz que, nas *Tekoa*, ele tem todo o alfabeto, está fazendo referência ao fato de que as esferas do natural e do social, do aprendizado e da vida não são antagônicas na cosmovisão Guarani. Dito de outra forma, o melhor lugar e a melhor maneira para aprender o alfabeto e a escrita, isto é, dominar essa tecnologia que permite representar os elementos do mundo natural e social em forma gráfica, é no mundo natural e social, no *Tekoa*, já que “ali podia ter a experiência sensível e material dos conteúdos e das

palavras. Para escrever milho, os alunos podem acompanhar todo o ciclo [do milho]" (Tettamanzy, 2020, p. 11).

A partir da fala de Verá Tupã e dos conceitos trazidos por Benites (2015), fica evidente a importância do território para o aprendizado e a manutenção da língua Guarani Mbyá. Do ponto de vista glotopolítico, as *Tekoa* podem ser entendidas, tal qual propõe Guerola (2019) e retoma Farina (2022), como uma política linguística em si, uma vez que a demarcação de terras indígenas se constitui e tem se mostrado como a maneira mais eficaz de manter e promover o uso das línguas indígenas. Assim, nas *Tekoa*, o uso da língua Guarani é incentivado e valorizado, bem como as práticas de educação tradicional Guarani.

Esse é um importante âmbito glotopolítico, tanto de uso da língua Guarani Mbyá como da manutenção do *Mbya Arandu* (sabedoria Mbyá), que está dentro dos *Tekoa* é a *Opy* (casa de reza). Segundo Benites (2015, p. 22), "não pode faltar a *opy* – referência do *mbya arandu* [...] é na *opy* que as crianças tristes e doentes recuperam *v'ya* – alegria". Bergamaschi (2004) também ressalta a importância e precedência da *Opy* em relação às escolas, isto é, nas comunidades com as quais a pesquisadora trabalhou, as lideranças reiteraram a importância de primeiro se construir a *Opy* para, só depois, pensar na construção das escolas.

Outro ponto importante sobre as *Opy* é o fato de a entrada nelas não ser permitida ao *jurua* (não indígena), devido ao fato de ser um local sagrado. Isso também acaba configurando a *Opy* como um espaço privilegiado para o uso e fortalecimento da língua Guarani Mbyá, uma vez que todos os conhecimentos e ensinamentos são passados pelos mais velhos às crianças apenas nessa língua.

Junto com a *Opy*, também são de grande importância para os processos educativos as figuras dos sábios, ou dos mais velhos. Na educação tradicional Guarani, a palavra é um elemento central, sendo os sábios Guarani aqueles detentores do *Arandu Porã* (o belo saber), que estão aptos a receber *Ayvu Porã* (as belas palavras).

Dessa forma, a educação Guarani é uma educação da e pela palavra, inclusive do ponto de vista religioso.

A educação tradicional Guarani se mostra preocupada com a formação da pessoa de modo integral, ocorrendo em todos os ambientes em que as crianças estiverem e não apenas nas escolas. Além disso, o corpo e a maneira como se interage com as crianças e com os jovens e como estes interagem com o mundo à sua volta têm lugar de destaque na educação Guarani. Por conta, dentre outros fatores, das diferenças que existem entre esta educação tradicional Guarani e a educação para os indígenas pensada desde um ponto de vista da tradição ocidental, é que as escolas podem se transformar em arenas de disputas de sentidos e práticas.

Considerações finais: a escola como âmbito de tensão glotopolítica

Quando pensamos no processo de constituição da escola e definição do seu papel, especificamente no caso dos Guarani, é importante ressaltar o encontro promovido pela Comissão de Apoio aos Povos Indígenas – Capi, “organização não governamental formada por profissionais da educação, história, antropologia e indigenistas” (Brighenti; Nötzold, 2011, p. 28), em 2001, junto com membros de comunidades Guarani de toda a região Sul e Sudeste. Nesse encontro, foram colocadas, por parte dos integrantes da Capi, 4 questões centrais aos Guarani: (1) “Os Guarani querem escola?”, (2) “Por que os Guarani que optaram por ter escola em suas comunidades decidiram dessa forma?”, (3) “Em que prejudica a escola normal dos não índios hoje?” e (4) “O que os Guarani esperam da escola?” (Documento Final, 2001 apud Brighenti; Nötzold, 2011).

Neste momento, como ressaltam Brighenti e Nötzold (2011) e também Bergamaschi (2004), entre os Guarani se encontrava uma disputa, de um lado, algumas comunidades desejavam a presença da escola nas aldeias, cumprindo o papel tanto de fortalecimento da cultura local quanto de diálogo com o mundo *jurua* (não

indígena) e seus conhecimentos; de outro, algumas comunidades não viam com bons olhos a implementação de escolas nas aldeias, por receio de que elas, tributárias de um passado de imposição da cultura não indígena e da língua portuguesa, pudessem afetar negativamente seus modos tradicionais de vida.

Atualmente, esse impasse já é considerado por alguns autores como superado. “Hoje, já não se discute se os indígenas querem ou não escola, mas sim que tipo de escola se deve formar em seus territórios” (Góes; Fernandes; Barbosa, 2022, p. 5). Ainda assim, a tensão identificada em 2001 continua. Mais importante do que esse impasse, entretanto, foi a manifestação por parte dos Guarani presentes de que, se for para ter escola, ela precisa valorizar a cultura Guarani, precisa alfabetizar as crianças em Guarani, precisa ter um jeito Guarani de ser.

Essas tensões demonstram como o âmbito escolar não só é um âmbito de disputas, mas também um âmbito em disputa. De um lado, as escolas são importantes para garantir o acesso aos conhecimentos não indígenas, valorizados socialmente, além de serem mais um âmbito para garantir legitimidade à língua Guarani, como aponta o Inventário da Língua Guarani Mbyá (Morello; Seiffert, 2011, p. 102). De outro, as escolas podem atuar como uma embaixada da cultura não indígena na aldeia, reforçando a dominância da língua portuguesa, como destaca Benites (2020).

A escola sempre esteve presente [para os Guarani] – e não me refiro à escola-estrutura, ou seja, uma casa na aldeia, mas ao sistema que foi imposto, porque a aparição da escola-estrutura, na comunidade, é bem recente e hoje está presente em todas as aldeias. Essa pauta lembra o professor guarani Leonardo Werá Tupã, que se refere à escola-estrutura como uma “embaixada”, porque funciona de acordo com as regras do sistema escolar nacional e que, portanto, não funciona na aldeia (Benites, 2020, p. 192).

Dessa forma, encerramos esta seção com a citação da conclusão de Benites (2015, p. 33), em que a autora fala um pouco sobre os desafios atuais das escolas Guarani.

As escolas guarani nos tekoa precisam ser “guaranizadas”, para serem mais um espaço político de fortalecimento do nhandereko e transmissão dos mbya arandu. É possível a educação escolar e a educação tradicional guarani construir diálogos, oguata – caminhar juntas, sem conflitos. Mas, para isso, é preciso ser pensada, organizada, implementada pelos representantes das instituições educacionais brasileiras e por professores e comunidades indígenas (Benites, 2015, p. 33).

Nessa citação, Benites ressalta, ao final, a importância dos agentes glotopolíticos na construção de uma educação escolar efetivamente Guarani. É preciso que o Estado valorize os Guarani como agentes glotopolíticos importantes nesse processo, para que haja realmente um avanço em relação aos séculos de imposição da língua portuguesa e da lógica ocidental de ensinar e aprender. Tendo em vista esse desejo de caminhar juntos e também os desafios que isso implica, consideramos necessário avaliar de modo crítico o nosso papel como membros da academia e como linguistas, assim como a valorização histórica que as pesquisas na área das políticas linguísticas têm dado aos agentes governamentais em detrimento dos próprios falantes como agentes cruciais para, então, poder construir novas políticas mais alinhadas com os desejos das comunidades Guarani.

Referências

- BARROS, M. C. D. M. *Linguística missionaria: Summer Institute of Linguistics*. Tese de Doutorado. 1993.
- BARROS, M. Educação bilíngue, linguística e missionários. *Em Aberto*, v. 14, n. 63, 1994.

BENITES, S. Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. *Caracol*, n. 20, p. 188-201, 2020.

BENITES, S. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? *Tellus*, n. 7, p. 107-120, 2004.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação guarani e educação escolar: desafios da experiência Mbya e Nhadeva. *Cadernos do LEME*, v. 2, n. 2, 2011.

COSTA, C. A racionalidade jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16). *Em Aberto*, v. 21, n. 78, 2007.

DOOLEY, R. A. Tradução bíblica numa sociedade minoritária. *Antropos – Revista de Antropologia* 3, p. 49-61, 2009.

FARINA, L. O. *O Direito ao uso da Língua Mbya como ato político e de reexistência: um olhar glotopolítico sobre o contexto das Aldeias Guarani Mbya em Maricá-RJ*. Dissertação de Mestrado. 2022.

GÓES, L. M.; FERNANDES, N. V.; BARBOSA, R. G. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270042, 2022.

GUEROLA, C. M. A demarcação de terras indígenas como política linguística. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/512>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MELIÀ, Bartomeu. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica de Asunción, 2010.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (org.). *Inventário da Língua Guarani Mbya – Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2011. 184 p.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 765-781, 2012.

TETTAMANZY, A. L. L. Yvytu, o sopro da terra: como a língua guarani mbyá se faz território. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 23, p. 8-19, 2020.

PROBLEMATIZANDO MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DO *FOS SCOLAIRE*: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O FRANCÊS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM NITERÓI/RJ

Júlia Santos Garcia¹

Karen Alvarenga Gomes Costa²

Pamella Caroline dos Santos Chaves Cardoso³

Pedro Camacho Eccard⁴

Joice Armani Galli⁵

¹ Júlia Garcia Santos é graduanda em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal Fluminense. Participa como bolsista no projeto “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o FOS Scolaire para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”. E-mail: stsgarciajulia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7185-6127>.

² Karen Alvarenga Gomes Costa é graduanda em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal Fluminense. Participa como bolsista no projeto “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o FOS Scolaire para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”. E-mail: karenalvarenga@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0629-2442>.

³ Pamella Caroline dos Santos Chaves Cardoso é graduanda em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal Fluminense. Participa como bolsista no projeto “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com os FOS Scolaire para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”. E-mail: pamellacaroline31@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8181-3153>.

⁴ Pedro Camacho Eccard é graduando em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal Fluminense. Participa como bolsista no projeto “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com os FOS Scolaire para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação”. E-mail: pedrocamacho@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7907-312X>.

⁵ Joice Armani Galli, Professora Doutora de Língua e Literatura Francesa/PosLing/Instituto de Letras/UFF, joicearmanigalli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-2003>. O presente projeto de pesquisa é subsidiado pela FAPERJ e coordenado por Joice Armani Galli.

RESUMO: Em 2021, ano no qual estávamos inseridos no contexto de isolamento social frente à pandemia da covid-19, nosso grupo de pesquisa iniciou um projeto, junto ao Programa de Licenciaturas, cujo objetivo era problematizar a concepção de material didático na rede pública das escolas no município de Niterói. A partir de 2022, foi dada continuidade ao projeto, com subsídios da FAPERJ, tendo por base teóricos tais que Mangiante; Parpette (2004) e Beaugrand (2019), e estudiosos a nível nacional, como Bunzen (2010), Lagares (2018) e Amparo; Galli (2021), dentre outros aportes bibliográficos. Constatação comum na modalidade do *FOS (Français sur Objectif Spécifique)* diz respeito ao estudo de um contexto determinado, considerando os agentes glotopolíticos envolvidos para melhor apreensão das necessidades demandadas. Este texto propõe apresentar as etapas metodológicas já realizadas, assim como discorrer sobre as formações presenciais e a *démarche* para preparação de *fiches pédagogiques*. Tendo em vista a carência de material didático mais adaptado à realidade das redes públicas de ensino, especialmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica (EB). Assim, o projeto visa responder às necessidades da referida comunidade sob a ótica do *FOS Scolaire* no que tange em particular a produção de materiais didáticos. Como resultados, é possível afirmar que o projeto valoriza a aproximação entre as escolas públicas e as pesquisas desenvolvidas no meio universitário, de maneira a articular conhecimento acadêmico e conhecimento empírico em prol de políticas públicas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: *FOS Scolaire*. Recherche-action. *Fiches pédagogiques*. Escola pública. Educação.

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Ensinar línguas para a cidadania: um olhar com o *FOS Scolaire* para a sala de aula de francês na rede pública para superar e mitigar os impactos da pandemia na Educação” teve início no ano de 2022 no município de Niterói, sendo postulado pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), mais particularmente pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (GLE), Setor de Francês, junto à agência de fomento Fundação de Amparo

à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em abril de 2021. Essa iniciativa representa uma colaboração significativa entre a UFF e a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), como ação de política pública plurilíngue nessa região do país.

Alinhado ao seu título, o projeto busca problematizar a elaboração de materiais didáticos de língua francesa com base na perspectiva do *Français sur Objectif Spécifique (FOS)*, no contexto das escolas públicas, daí a declinação para o *FOS Scolaire*. Além de atender às demandas essenciais dessas instituições, o grupo de pesquisadores também se propõe a investigar as nuances e os desafios presentes nessa realidade educacional, ou seja, na Educação Básica (EB). Busca-se colaborar nas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/línguas adicionais (doravante LE/Lad), levando em consideração as dificuldades acentuadas durante e após a pandemia da covid-19.

É relevante ressaltar que este projeto tem suas raízes em uma pesquisa anterior desenvolvida junto ao Programa de Licenciaturas da UFF (PROLICEN), intitulada “Programa Licenciaturas 2021 Francês/UFF: discutindo e elaborando materiais didáticos de *FOS Scolaire* para a rede pública de Niterói”, realizada em 2021. Naquela ocasião, utilizando a metodologia *FOS*, a equipe desenvolveu *fiches pédagogiques*⁶, gozando igualmente da colaboração da FME de Niterói, de forma a estabelecer algumas das bases para o projeto atual. Contribuições de ordem metodológica também foram obtidas com os projetos fomentados pelo CNPq, intitulados: “Expressão da língua francesa nas escolas públicas da rede municipal de Niterói: um olhar sobre a diversidade linguística em terras fluminenses” e “Pensar o ensino de francês através do *FOS Scolaire*: educando para cidadania com o PIBIC/CNPq/UFF”, desenvolvidos respectivamente nos anos de 2020 e 2021, cujos

⁶ Em português, “fichas pedagógicas” são materiais em que há atividades produzidas pelo grupo de pesquisa, cuja característica principal é atender às necessidades da comunidade escolar. Apesar de haver uma tradução para esse termo na língua portuguesa, optamos por mantê-lo em francês, pois são assim nomeadas em nossas reuniões semanais.

resultados foram publicados na revista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), conforme endereço eletrônico indicado ao final deste artigo. Essa continuidade de esforços e aprendizados ao longo dos anos demonstra o comprometimento e a evolução contínua do grupo de pesquisa que remonta ao ano de 2018, data do primeiro projeto realizado no estado em torno de uma cartografia do francês no RJ, conforme atesta a publicação Galli *et al.* (2021), intitulada “A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses”, texto igualmente disponível nas referências finais deste artigo.

Nesse sentido, cabe mencionarmos o LENUFFLE⁷, grupo criado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2012, que migrou para a UFF em 2018, tendo contemplado a sigla da Universidade Federal Fluminense (UFF) no próprio acrônimo do grupo de pesquisa, em sua versão atual. O referido laboratório propõe pesquisas e discussões sobre o Letramento em Línguas, visando análises linguísticas de práticas sociais, perspectivadas em contextos históricos e culturais. O grupo caracteriza-se pela participação de membros oriundos de diferentes regiões do país, conferindo-lhe o *status* de um grupo de pesquisa nacional. O LENUFFLE realiza projetos em torno de quatro eixos de investigação, quais sejam: *FLE/FOS/FOU (Français Langue Etrangère, Français sur Objectif Spécifique et Français sur Objectif Universitaire)*, formação profissional docente, relações entre Linguagem e Representação, bem como um eixo denominado Literatura, Língua e Sociedade.

Vale destacar que a equipe de pesquisa local é composta não apenas por bolsistas em sua primeira graduação, mas também pela participação de professoras, cuja expertise contribui significativamente para a robustez e profundidade do projeto. Ademais, conta igualmente com a colaboração de um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e

⁷ <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/467257>.

de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), além de uma estudante voluntária do curso de Letras-Francês da UFF. Essa dinâmica de estudos fortalece o caráter colaborativo e interdisciplinar da pesquisa, promovendo sinergia em um ambiente de trabalho colaborativo.

Objetivos a serem alcançados e implicações sociais

Além de buscarmos dar mais visibilidade à relevância do plurilinguismo na EB, através de uma abordagem emancipatória do francês, o objetivo do presente projeto é problematizar o ensino-aprendizagem a partir da elaboração de materiais didáticos de *FLE* por meio da inserção do *FOS Scolaire* como construto teórico-metodológico nas redes públicas de ensino. Para alcançar tal finalidade, esforçamo-nos em promover a aproximação entre a escola e a universidade por meio do diálogo, em particular com os professores de francês. Ao longo do primeiro ano do nosso projeto, promovemos formações, com vistas a compreender o contexto no qual os alunos da rede pública se inserem, procedemos à coleta de dados acerca da demanda de aprendizagem e de suas dificuldades, analisamos tais informações, a fim de ensaiarmos a elaboração de *fiches pédagogiques* para uso comum dos docentes. Tais materiais vislumbram uma progressão do conhecimento e são elaborados também à luz do Letramento em Línguas (Camelo; Galli, 2019), sendo desdobradas em *fiches apprenants* e *fiches enseignants*, tema que será melhor desenvolvido mais adiante.

Na perspectiva de elaboração do *Dossier FOS/UFF/RJ/Brésil*, que consiste na proposição de *fiches pédagogiques* a partir de uma progressão linguística-cultural, pretende-se não somente atender as necessidades da rede pública de ensino de Niterói, mas atingir igualmente outras redes de ensino em uma escala mais ampla, objetivo previsto para ser desenvolvido em pesquisas futuras. Para tal feito, estamos imersos no estudo da realidade escolar local, com a expectativa de oferecer *FLE* em seu currículo e continuar a

promover a aproximação entre escola e universidade. Para tanto, consideramos as similitudes que caracterizam as redes públicas de ensino no Brasil, a exemplo do projeto de ensino de francês em uma biblioteca comunitária, *Les Crabes* e os relatos acerca do ensino de LE/Lad na EB disponíveis na obra “Línguas que botam a boca no mundo”, cujas referências completas estão disponíveis ao final deste artigo.

Simultaneamente, objetivamos promover a autonomia do fazer pedagógico, bem como identificar competências da prática docente, já que, para o FOS, todo professor é um *concepteur*, ou seja, um profissional engajado no aperfeiçoamento de seu cotidiano escolar. Por essa razão, debruçamo-nos sobre a elaboração das *fiches pédagogiques* mais intensamente no segundo ano do projeto, as quais são pensadas a partir da coleta e análise dos dados, e demandas apresentadas, perspectivando a referida progressão já mencionada. Cabe destacar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP Humanas UFF, em 2021, e dispõe de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE). O referido projeto foi igualmente avaliado e validado pela Plataforma Brasil para aplicação de questionários e entrevistas junto à comunidade escolar de destino. Como segunda grande etapa do projeto, que se estabeleceu assim a partir de um Plano de Trabalho desenvolvido ao longo de dois anos, estão previstas oficinas de *FOS Scolaire* no segundo semestre de 2024, *in loco*, tendo por finalidade compor uma pilotagem, já que tais oficinas de francês buscarão atender as demandas apresentadas nas pesquisas feitas anteriormente e baseadas nas segunda e terceira etapas da matriz do FOS.

Nesse sentido, é pertinente revisitar os cinco pilares fundamentais do construto teórico-metodológico do FOS. De acordo com Mangiante e Parpette (2004), a demanda de formação emerge como o ponto inaugural para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito dos estudos FOS. O segundo pilar, a análise das necessidades, revela-se como uma etapa indispensável para o avanço das investigações e uma compreensão mais aprofundada

do campo em questão. Um exemplo concreto que ilustra vividamente a relevância desses dois primeiros pilares é o projeto de 2018, previamente mencionado e publicado na Revista Leitura, cujo propósito maior era o mapeamento do francês no estado do Rio de Janeiro.

Subsequentemente, a coleta e análise dos dados, como terceiro e quarto pilares, colocam o pesquisador em uma posição de perspicácia crítica sobre as informações obtidas. Esses passos conduzem, por conseguinte, ao quinto pilar: a elaboração de atividades. Esse material é concebido para atender ao público específico, para quem as demandas e os dados foram meticulosamente coletados e analisados, promovendo, assim, uma abordagem precisa e eficaz no contexto da pesquisa *FOS*.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a formação e a expectativa de futuros professores de francês frente à realidade da educação pública. Durante as reuniões de pesquisa, discutimos a adequação da prática pedagógica à realidade da profissão e qual seria o perfil da próxima geração de professores de *FLE*. Para além disso, também refletimos e discutimos sobre o lugar social de produção desse conhecimento na formação cidadã, tendo por suporte Beaugrand (2019), que, em sua pesquisa, aborda de forma muito clara a importância de se adotar a metodologia *FOS* de maneira a incluir todos os alunos envolvidos no fazer pedagógico. Torna-se evidente a postura inclusiva da pesquisadora, quando esta defende um ensino que possa integrar os discentes de diferentes culturas, uma vez que eles não estão familiarizados com o *modus operandi* da sala de aula francesa, já que são oriundos de contextos diversos.

A tese da referida autora intitula-se “*Transposition des démarches du Français sur Objectifs Spécifiques en contexte scolaire: Élaboration didactique en Français Langue de*

Scolarisation dans trois disciplines du collège⁸” e discorre sobre a necessidade de inclusão e melhoria do ensino em/de língua francesa referente aos alunos *allophones*⁹ da comunidade escolar, problematizando as dificuldades institucionais durante a escolarização desse público. O estudo dessa tese nos possibilita interpretar a educação como uma forma muito importante de garantir que esses sujeitos possam fazer parte da sociedade de maneira igualitária desde pequenos, preparando-os para um futuro mais humanizado e tolerante com as diferenças sociais.

Nessa mesma perspectiva, recorreremos ao texto “O ensino de *FLE* para crianças na rede pública escolar através da coleção *Les Petits Philosophes: René Descartes et Sigmund Freud*” (Galli, 2012), em que são associados o aprendizado no contexto da escola pública unindo literatura e língua francesa de forma lúdica. Assim, a autora discorre sobre a necessidade de se pensar um ensino voltado para o plurilinguismo e o letramento, já que seus objetivos são a emancipação e a formação cidadã, valores não necessariamente ligados a uma demanda de mercado de trabalho, mas à descoberta de um mundo plural e de um mundo do trabalho mais democrático e justo. Além disso, é preciso pensar em uma metodologia para se ensinar *FLE* levando em conta o contexto em que se encontram os aprendentes, uma vez que a língua não deve ser somente um instrumento de comunicação, mas uma forma distinta de conhecer o mundo. Associados dessa forma, *FOS* e Letramento em Línguas

⁸ Transposição das ‘*démarches*’ do Francês com Objetivos Específicos em contexto escolar: elaboração didática para o Francês enquanto Língua de Escolarização em três disciplinas do Ensino Médio (tradução nossa).

⁹ Optamos por manter este termo em francês, pois sua mera tradução, qual seja: “unidade que se relaciona à manifestação fonética de um fonema” não corresponde ao emprego da tese em estudo. Fato reforçado face à consulta realizada junto à ABL (Academia Brasileira de Letras) acerca do vocabulário. De acordo com Houaiss, trata-se de um substantivo masculino que indica sujeito cuja língua materna não é a da comunidade em que se encontra. Compreendemos assim o termo comunidade em nosso estudo enquanto comunidade de aprendizagem, dado que a língua materna do alunado da FME difere da LE/Lad que aprendem na escola, é possível considerá-los “*allophones*”.

podem proporcionar aos aprendentes maiores possibilidades, pois oportunizam uma relação de ensino-aprendizagem e descoberta de outras formas de pensar o mundo, ensejando o plurilinguismo. Tal associação visa igualmente à inclusão de todos os alunos e de suas múltiplas contribuições para a construção de uma sala de aula diversa e dinâmica.

Outrossim, esta pesquisa estreita os laços entre a universidade e o ensino de língua numa rede pública, configurando-se como um forte incentivo de manter (e implementar) outras línguas além do inglês, neste caso especificamente o francês, no município de Niterói. Tal fato é de suma importância, tendo em vista que o sintagma ‘línguas estrangeiras’ foi riscado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (Brasil, 1996), em 2017, impondo-se o inglês como sinônimo de LE. Postura ou impostura semelhante à preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento no qual os demais idiomas são considerados complementares e/ou acessórios, sem contar com o apagamento e a invisibilidade das línguas dos povos originários, das línguas de matriz africana e das línguas de herança. Tal atitude vai contra todo um histórico nacional de pesquisas e de lutas em prol do plurilinguismo, tornando cada vez mais enfraquecido o ensino de outras línguas.

Nesse sentido, vale mencionar o projeto de extensão denominado “Escola pública entre línguas”, nascido em 2020 dentro do GLE da UFF, que tem como objetivo principal a união de profissionais da rede pública de ensino de LE/Lad no âmbito do estado do RJ. O projeto propõe discussões em torno do ensino de línguas nas escolas enquanto ações de políticas públicas plurilíngues. Para isso, o referido coletivo realiza rodas de conversas com comunidades educativas, a exemplo da pauta obtida junto à Alerj em agosto de 2022, cujo conteúdo consta em sua íntegra no canal do grupo¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/@escolapublicaentrelinguas8973>.

Recorte dos principais aportes teóricos deste projeto

A metodologia *FOS Scolaire* se caracteriza por ser constituída de cinco pilares, preconizados por Mangiante e Parpette (2004), que “sustentam” a pesquisa, conforme explicitado anteriormente. Sendo assim, a demanda de formação, isto é, o estudo do contexto de ensino a ser explorado é seguido da análise das necessidades, que sinalizarão a coleta e análise dos dados para posteriormente partir-se para a elaboração de atividades e, no caso específico de nosso projeto, produção de materiais didáticos. A realidade das comunidades escolares da FME que constituem essa rede de ensino indicou a pertinência de se trabalhar via abordagem acional em detrimento da tão difundida abordagem comunicativa. Ocorre que, para pensarmos como sujeitos glotopolíticos, mais importante que simular um diálogo é lhe atribuir um sentido efetivo em seu cotidiano escolar. Dessa forma, o viés é antes acional do que comunicativo, não sendo de maneira alguma excludente, mas importa haver sentido para a comunidade antes de uma simulação conversacional que em nada corresponde ao seu contexto de vida. De cunho social, convida assim todos os atores envolvidos a se posicionarem criticamente em relação à construção deste conhecimento, respondendo a demandas educacionais mais pertinentes para sua atuação, como pressupõem ações glotopolíticas, de acordo com Lagares (2018).

Segundo Beaugrand (2019), no capítulo de sua tese, intitulado *Le FOS: de la didactique des langues à l'ingénierie de formation*¹¹, o FOS pode apresentar diversas especificidades, dependendo das necessidades do público o qual propõe atender, caso do contexto da rede pública municipal de Niterói, sugerindo uma verdadeira engenharia de formação, que vai além da *démarche* de um programa. Sendo assim, destaca-se a necessidade de se desenvolver um estudo sobre as demandas de aprendizagem das escolas e a especificidade do francês, para integrar ou adaptar o

¹¹ O FOS: da didática das línguas à engenharia de formação (tradução nossa).

ensino ao seu currículo, numa perspectiva acional. Além disso, sabe-se o quanto a elaboração de materiais didáticos está circunscrita a uma série de variáveis, como a rápida defasagem de conteúdos e a escassez de recursos, aspectos que tornam tal tarefa um verdadeiro exercício glotopolítico.

Por conseguinte, buscamos analisar tais questões para, somente então, avançarmos na elaboração das *fiches pédagogiques*. Quando da sua construção, empenhamo-nos em trazer as competências linguageiras, que serão explicadas posteriormente, de forma lúdica, seja através de músicas e/ou jogos que possam envolver a turma, seja por meio de situações quotidianas. Optou-se por elaborar dois tipos de documentos: um voltado apenas aos aprendentes – *les fiches apprenants* (com atividades, imagens e outros recursos) e um apenas para o professor – *les fiches enseignants*, composto por roteiro de aula, atividades minuciosamente explicadas, dinâmicas, links, objetivos socioculturais, entre outros elementos didáticos importantes que figuram assim como suportes face às dificuldades estruturais de algumas unidades escolares.

Vale ressaltar que nas *fiches enseignants* utilizamos uma linguagem que deixa claro tratar-se de sugestões para a prática do respectivo tema em sala de aula. Uma diretiva central do grupo em todos os momentos de formação é assegurar a escuta atenta e crítica das demandas apresentadas a fim de propor ações, por meio de questionários, reuniões, fichas, artigos e *exposés oraux* (exposições orais) que coloquem o professor como parte central na concepção do conhecimento juntamente às demandas de sua comunidade escolar.

Segue abaixo um recorte de imagem de uma das nossas *fiches pédagogiques* que representa o que foi mencionado no trecho anterior: nosso respeito em relação à prática dos professores em sala de aula. Tal excerto foi retirado de uma das atividades propostas na *fiche enseignant*, ou seja, na *fiche* direcionada ao professor, intitulada “J’aime...” desenvolvida por uma das duplas de bolsistas.

Figura 1 - Fiche pédagogique

Étape 4 - Dites ce que vous adorez/aimez ou n'aimez pas.

Maintenant, l'enseignant peut exprimer ses goûts et ses loisirs aux apprenants: ce qu'il adore, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas faire, en se servant des formules prévues, telles que 'j'adore, j'aime, je n'aime pas. Il peut s'en servir également du tableau pour les écrire. Puis, il peut poser comme question au groupe, soit à l'oral, soit à l'écrit un sujet précis autour par exemple du vocabulaire des animaux, les jours de la semaine et ce qu'ils aiment faire dans leur temps libre. L'objectif est celui de fixer les formules soulignées au début de cette fiche. Exemple: Moi, j'aime lire.

Fonte: acervo do grupo de pesquisa.

Nessa proposta, é possível verificar o discurso sugestivo construído junto à comunidade escolar e nesse trecho, especialmente junto ao docente de francês. Da mesma forma, o título das *fiches* são ilustrativos, o professor tem completa autonomia para adaptar da forma mais conveniente, a fim de que o dossiê seja mais bem aproveitado. Essa situação de autonomia está em sintonia também com os temas dos debates presentes nas rodas de conversa do grupo de extensão mencionado anteriormente. Assim como em nossas formações, principalmente quando discutimos a pluralidade de situações que cada escola enfrenta, cada classe, cada aluno. Temos ciência de que o docente, que vive a realidade na qual a *fiche* será experienciada, é o sujeito que melhor conhece a fundo seu contexto, já que, para os Estudos do Letramento (Bunzen, 2010), todo sujeito é atravessado por sua determinação histórica e social.

O grupo se reúne com frequência, organizado em binômios, para discutir, em um primeiro momento, os conteúdos que serão abordados de forma mais ampla nas *fiches pédagogiques*. Em seguida, os exercícios são desenvolvidos pelos discentes-pesquisadores com o auxílio da orientadora, que incita discussões acerca do material esboçado, desde a sua redação até a consistência pedagógica, da condição das salas de aula no contexto público e da adequação do que se prepara para atender as necessidades dos aprendentes. Tal projeto nasceu da defasagem que diversos fatores causaram no ensino de língua francesa na rede municipal, como a

falta de conhecimento das dificuldades dos professores deste contexto somada à insuficiência de material didático da área, acentuada particularmente no período da pandemia da covid-19.

Além das questões levantadas pela orientadora a respeito do desenvolvimento das atividades das *fiches*, é interessante fazer referência às duas professoras-mestras que atuam como pesquisadoras junto ao grupo. O fato de serem professoras na FME de Niterói nas turmas de 1º e 2º ciclo nos traz informações imprescindíveis a respeito do desenvolvimento dos alunos. Visto que passamos por um período em que a tecnologia e outros fatores sociais se mostram um ponto de influência forte para a geração infantil, o debate diário a respeito deste assunto é bastante relevante para a configuração dos materiais didáticos, impondo que *fiches* alternativas sejam elaboradas a fim de contemplar as adversidades estruturais das escolas situadas em regiões de vulnerabilização social.

Resultados alcançados até o momento

De acordo com a problemática, os objetivos e a análise do projeto, é importante ressaltar alguns dos resultados provenientes nesse tempo de dois anos de estudos. Para isso, primeiramente, enfatizamos que o foco do trabalho não é solucionar questões altamente complexas que concernem à rede pública, mas, sim, refletir, questionar e buscar maneiras de melhorar a forma de trabalho dos professores de língua francesa desse meio, junto com eles, a partir de suas próprias contribuições. Com base nos dados obtidos durante as formações, gostaríamos de destacar as respostas fornecidas aos questionários aplicados em novembro de 2023, os quais destacam registros que merecem ser compartilhados, especialmente as opiniões expressas em resposta à seguinte indagação: “Na sua opinião, quais seriam os benefícios e malefícios da FME adotar um material didático?”

As respostas revelaram que a adoção de um material didático traria benefícios notáveis, tais como facilitar o planejamento, a

estruturação e a definição de conteúdo, e um ensino menos fragmentado. Por outro lado, foram apontadas desvantagens potenciais, incluindo a possibilidade de inadequação a certas realidades escolares e um material desarticulado da prática.

Diante desse cenário, percebemos como a elaboração de um material didático a partir da abordagem *FOS* pode suprir tanto os aspectos positivos quanto os desafios identificados. A inadequação à realidade das escolas e o risco de um “material desarticulado da prática” são exatamente as preocupações que o *FOS Scolaire* busca superar em seus fundamentos. Seu objetivo é atender às demandas específicas do público por meio de análises cuidadosas, proporcionando uma abordagem mais alinhada com as necessidades reais do contexto educacional.

Tão somente pretendemos construir juntos uma discussão curricular relevante para tal contexto. Trata-se, igualmente, de uma importante formação inicial para os futuros professores de francês que se preparam para atuar ativamente no mundo do trabalho após a obtenção de seu diploma.

As formações são, assim, muito benéficas também para estabelecer contato direto entre a universidade e as escolas da rede pública. Isso serve igualmente como uma forma de apoio aos docentes dessas instituições que, na maior parte das vezes, são os únicos professores de língua francesa naquele espaço, tornando-os mais afastados das discussões no que concerne à língua que lecionam. Tal trabalho é desenvolvido tendo em vista os conteúdos previstos no “Referencial Curricular do Município de Niterói” e as pesquisas realizadas durante esse período no município acerca do ensino de francês na rede pública. O desenvolvimento do projeto é organizado também a partir das questões e da avaliação de pontos positivos e pontos negativos apresentadas pelos docentes nos encontros e nas reuniões realizadas.

Para além da discussão a respeito das quatro competências linguísticas, quais sejam produção escrita e oral (PE e PO), compreensão escrita e oral (CE e CO), ao longo das nossas formações, discorreremos sobre a pertinência em evidenciar a

competência intercultural (CI), que seria denominada como a quinta competência. De acordo com Pinheiro-Mariz (2014), a CI desempenha papel fundamental e decisivo na formulação da sala de aula de LE/Lad e mais particularmente para o projeto do *FOS Scolaire*, visto que visa à desconstrução de paradigmas e o rompimento com o mercado editorial de língua voltado para diversos públicos. Em outras palavras, tal concepção, tida como decolonial no que tange ao Letramento em Línguas, orienta a reflexão da nossa pesquisa acerca da formação docente, que se empenha em colaborar para o avanço do ensino superior no Brasil, especialmente para o curso de Letras-Francês. Ao elaborarmos material didático a partir do *FOS*, buscamos levar em consideração a realidade escolar e o contexto local no qual os alunos e professores estão inseridos, como reais agentes glotopolíticos, constituindo-se assim em uma engenharia de formação, ou seja, de um procedimento que contempla uma compreensão maior de todos os atores envolvidos.

Conclusão

Torna-se evidente, portanto, a importância de se realizar a pesquisa levando em consideração a união da teoria e da prática, proposta do construto teórico-metodológico do *FOS Scolaire*. A metodologia *FOS*, como temos observado no levantamento dos questionários e entrevistas, tem trazido resultados positivos para o ensino de francês na rede pública de Niterói, pois auxiliou e continua a auxiliar no desenvolvimento de um diálogo legítimo entre a universidade e as escolas. Cabe registrar que optamos por não trazer neste trabalho os resultados quantitativos, pois desejamos reservá-los para uma publicação ao final da pesquisa. Ainda no que tange aos dados qualitativos, evidenciou-se que a regularidade de encontros proporciona aos professores um meio de exporem as dificuldades de exercer seu trabalho em um município em que não há material didático atual fornecido pela rede.

Sendo assim, o trabalho também pode ser um grande incentivo para os docentes, uma vez que o diálogo entre o grupo de pesquisa e os colegas da rede pública de ensino é cada vez mais estreitado por meio das formações de professores. Trata-se de ocasiões singulares em que todos podem expor os pontos mais relevantes em relação à sua prática docente e estabelecer diálogos possíveis em relação ao *FOS Scolaire* proposto pelo projeto e vivenciado por nosso grupo de estudos.

Referências

AMPARO, Y. C.; GALLI, J. A. Expressão da língua francesa nas escolas públicas da rede municipal de Niterói: um olhar sobre a diversidade linguística em terras fluminenses. *Revista PIBIC*, v. I, p. 63-65, 2021. Disponível em: https://revistapibic.uff.br/wp-content/uploads/sites/343/2022/12/RevistaPIBIC2021_compressed_ok.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CAMELO, E. GALLI, J.A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. In: *Revista Investigações*, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, dez. 2019. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740/34168>. Acesso em: 18 abr. 2024.

GALLI, J. A. O ensino de *FLE* para crianças na rede pública escolar através da coleção *Les petits philosophes: René Descartes et Sigmund Freud*. *Anais IV ENLIJE*. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com./index.php/artigo/visualizar/736>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GALLI, J. A.; *et al.* A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Revista Leitura*, v. 68, p. 207-222, 2021.

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

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette, 2004.

PINHEIRO-MARIZ, J. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de língua estrangeira. In: *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA. H. (org.). São Paulo: Editora Paulistana, 2014, p. 87-112. (Série Enjeu, vol. 2).

DECOLONIALIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NO BRASIL

Lídia Rocha Moraes¹

Cíntia Regina Lacerda Rabello²

RESUMO: Em um mundo fortemente marcado pela globalização (Bauman, 1998), herança de um longo processo de colonização (Mignolo, 2017), a língua inglesa floresce como possível instrumento de propagação de um discurso colonizante do império capitalista estadunidense. Pode-se afirmar que, atrelados a ela, estão visões de mundo monoculturais e monoétnicas, que, por vezes, propiciam a aculturação de falantes ao redor do mundo. Como forma de fazer oposição a tal situação, discorreremos sobre a educação linguística por um viés decolonial, com foco no ensino de inglês como Língua Franca no Brasil. Esse conceito é endossado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ainda que não seja esclarecido no documento que posicionamento é adotado a esse respeito. Neste capítulo, de cunho teórico, defendemos uma visão de língua franca na qual o inglês é “desestrangeirizado” (Anjos, 2019) e acolhido no contexto brasileiro, no qual os falantes fazem ajustes às suas variedades locais, oferecendo espaço para inovações linguísticas próprias, lexicais, gramaticais e fonológicas. Essa língua é entendida, então, como algo desterritorializado, ao desprender de suas origens, pertencendo aos falantes do mundo todo que dela fazem uso, constituindo diferentes tipos de “ingleses”. O inglês atua, dessa forma, como meio de acesso e intercâmbio de informações por falantes de diferentes línguas maternas (Jenkins, 2014) e possibilidade de trocas interculturais, validando diferentes variedades linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Decolonialidade. Língua franca.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/UFF, com fomento da CAPES. E-mail: lidiarocha@live.com.

² Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/UFF, linha 3: História, Política e Contato linguístico. E-mail: cintiarabello@id.uff.br.

Introdução

O processo de globalização no qual estamos inseridos atualmente é entendido por alguns sociólogos, como Bauman (1998) e Mignolo (2017), como uma nova face do longo sistema de colonização iniciado há séculos. Entretanto, com a incorporação da tecnologia e maior acesso a discursos em escala global, o que pode ser observado, nos dias atuais, é esse poder colonial sendo exercido de maneira diversa. Ocorre, atualmente, acima de tudo, uma colonização tanto cultural quanto intelectual, que busca construir entendimentos de mundo que privilegiem o que é monocultural, monolíngue e monoétnico.

Nesse cenário, a língua inglesa pode, por vezes, configurar-se como propagadora desses discursos colonizantes, por ser a língua de nações imperialistas, como Estados Unidos e Inglaterra. Então, atrelado a ela, por vezes, tem-se a noção do falante nativo, homem, branco e estadunidense (ou britânico), propagando seus saberes e espalhando discursos que vão ao encontro do capitalismo global.

Por ser utilizada como língua de interação entre falantes de diferentes línguas maternas, é necessário refletir sobre a visão de língua que é transmitida nas aulas de inglês das escolas de educação básica e os saberes que estão sendo construídos por meio dela, nesses ambientes. Para tal, incorporamos as ideias de Jenkins (2014); Ishikawa; Jenkins (2019) e Anjos (2019) como base para enfocar práticas linguísticas decoloniais, pensando o inglês como língua franca.

Entendemos esse idioma como algo desterritorializado, utilizado por falantes de inúmeras partes do mundo, com diferentes línguas maternas, bem como vivências distintas e noções da realidade. Podemos nos apropriar da língua inglesa imprimindo essas marcas diferenciativas locais, que constituem a identidade de seus falantes. Desse modo, o inglês deixa de ser uma “língua estrangeira” e torna-se algo familiar, capaz de incorporar especificidades linguísticas/culturais locais e promover o acesso a discursos múltiplos pelo mundo.

Neste capítulo, de cunho teórico, refletimos acerca do uso do inglês como língua multicultural, sem ser aculturadora, abrangendo os reflexos da língua/cultura materna do falante e funcionando como ponto de intercâmbio entre diferentes sujeitos pelo mundo. Exploramos também como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) discorre sobre a visão de inglês como língua franca com o objetivo de defendermos a necessidade de inclusão de diferentes variedades linguísticas do inglês em sala de aula como uma perspectiva de ensino de língua estrangeira decolonial.

Assim, abordamos, primeiramente, como o processo colonial atual e a globalização influenciam na visão de língua franca e sua posição privilegiada no currículo escolar, excluindo o ensino de outras línguas e até mesmo de diferentes variedades do inglês e, em seguida, como a BNCC concebe o ensino do inglês como língua franca. Por fim, a partir de diferentes referenciais teóricos, propomos uma perspectiva decolonial no ensino da língua inglesa na educação básica pelo viés da sua “desestrangeirização” e traçamos nossas considerações finais em relação à decolonialidade linguística no ensino de inglês como língua franca na educação básica.

A língua inglesa, o processo colonial atual e a globalização

O mundo e, por consequência, os saberes mobilizados nele, encontram-se, atualmente, organizados em um crescente processo de globalização. Nessa construção de sociedade, segundo Bauman (1998), tudo o que foge ao padrão, ou seja, o “diferente” é preterido e, ao extremo, entendido como possibilidade de ameaça à falsa harmonia global. O processo de globalização é, então, compreendido como a manutenção da dominação que vem sendo exercida há séculos. Essa força colonizante é proveniente dos mesmos países desde o século XV e, na atualidade, soma-se ao grande império capitalista que são os Estados Unidos.

Nessa grande aldeia global de colonialidade ainda latente, o sujeito vive desconexo com sua identidade local, buscando uma identidade que não é sua e que não é possível alcançar. Nem

consegue se apropriar de suas próprias raízes para imprimir sua própria voz no mundo e nem lhe foram dadas as ferramentas necessárias para agir fora de sua localidade.

Quando uma cultura outra tenta ser reproduzida, gera-se um impacto na cultura local, como ressalta Moita-Lopes (1996, p. 43), atentando para a problemática da perda de sua própria cultura ao afirmar que a “imitação perfeita é o primeiro sintoma a se detectar, já que se trata de uma identificação total com ‘o outro’, com o consequente abandono de sua própria identidade cultural”.

Voltando os olhares para as aulas de inglês, esse mapeamento das forças globais é necessário, principalmente ao considerarmos o processo de globalização cultural. Os discursos homogeneizantes difundidos pelos países de maior poder são propagados, em sua maioria, em língua inglesa, considerada a língua franca global. Tais discursos reforçam uma construção ideológica voltada para a manutenção do capitalismo, explorando temas como o individualismo e o consumismo. Como afirma Bauman (1998), nessa grande “aldeia global”, o espaço é planejado, racionalizado, não comunitário e não mais local.

A importância de um ensino crítico de língua inglesa recai, então, na necessidade de possuir ferramentas de luta contra o discurso global do capital. O ensino pode ser entendido como um meio de se apropriar da língua e “desestrangeirizar” (Anjos, 2019) seus reflexos, fazê-la local e inseri-la nos discursos locais, como um movimento de reapropriação. Como defende Mignolo (2017, p. 14), “os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que apenas uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, ‘opção’ perde inteiramente seu sentido”.

Assim, em tempos de globalização, ensinar inglês por um viés crítico é proteger a autonomia cultural e a sobrevivência econômica em esferas locais, regionais e nacionais. Além disso, como defendido pelo autor, oferecer aos estudantes uma única opção de língua estrangeira a ser estudada, também perde o sentido, uma vez que vivemos em um mundo plurilíngue, ou seja, é necessário

repensar a oferta de diferentes línguas no currículo escolar, tais como línguas estrangeiras diversas, línguas de herança, linguagem de sinais, línguas indígenas, entre outras.

Portanto, pensar o ensino de línguas por um viés decolonial implica, então, que nas aulas, bem como nos materiais didáticos, haja uma problematização, desuniversalização e desnaturalização dos saberes coloniais para dar espaço a outras maneiras de ser, pensar e sentir (Souza, 2023, p. 169). Para tal, é importante integrar na prática pedagógica uma discussão de questões sociais e locais na língua, como o uso de outras linguagens próprias da realidade brasileira, como o funk ou o rap, por exemplo, ou a incorporação de marcadores culturais brasileiros à língua inglesa. É atentar para formações complexas de natureza social, cultural e política, explorando as singularidades do ser e de outras culturas de diferentes partes do globo.

Ao discutir as bases de um ensino decolonial, podemos refletir, ainda, sobre a capacidade de agência dos aprendentes. Ao construir um espaço no qual eles sejam capazes de acionar seus conhecimentos prévios de mundo, situados no âmbito brasileiro, eles acessam também suas próprias experiências e as trazem para a sala de aula. Tal movimento enriquece a construção do indivíduo como cidadão no mundo e aproxima o inglês de sua realidade, não mais como a língua do colonizador, mas como um meio de trocas interculturais.

A BNCC e o inglês como língua franca

A partir de 2017, o ensino de língua inglesa tornou-se componente obrigatório nos anos finais de escolaridade, os três anos de Ensino Médio, por via da Lei Ordinária n.º 13.415/2017. Considerar a língua inglesa como componente curricular obrigatório está estreitamente relacionado com o processo latente de globalização e o crescimento do *status* de que essa língua carrega para países ao redor do mundo, principalmente aqueles em desenvolvimento, sendo mundialmente utilizada como língua franca.

Segundo a BNCC, a educação em língua inglesa deve atender a um caráter formativo no ensino-aprendizagem, isto é, colaborar para o exercício da cidadania ativa e para a ampliação de possibilidades de interação e mobilidade. Assim, abrem-se novos percursos para a construção de conhecimentos. Tal caráter se funda em “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

O texto do documento elenca três implicações da abordagem do inglês com caráter formativo. A primeira visa à conexão entre língua, território e cultura e, desse modo, defende o uso do inglês como língua franca. Como declarado no próprio documento, “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-lo em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 241), ao declarar o *status* de língua franca, o inglês deixa de ter um modelo ideal de falante, pois todos aqueles que atuam comunicativamente por intermédio dessa língua podem ser considerados falantes. Defende-se, então, o uso efetivo da língua no contexto brasileiro e busca-se romper com aspectos relativos à “correção”; “precisão” e “proficiência linguística”, conforme ilustrado no trecho a seguir, retirado do próprio documento.

Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (Brasil, 2018, p. 241).

Entretanto, o documento não aprofunda a discussão acerca de qual visão de língua franca adotar, nem tão pouco fornece instruções sobre como se dá essa escolha na prática, em sala de aula, o que possibilita a compreensão do conceito por vias monolinguísticas e mercantis (Souza, 2020). Oliveira (2021) atenta

para a necessidade do estímulo à pesquisa e à elaboração de projetos que visem a essa nova prática do inglês como língua franca. O principal objetivo deve ser oferecer ferramentas ao professor para que este possa fugir de atividades engessadas, com foco somente no aspecto gramatical, e tenha segurança o suficiente para inserir-se nessa nova modalidade pedagógica e, dessa forma, verdadeiramente proporcionar uma visão mais multicultural e crítica do inglês. Não sendo assim, o título de inglês como língua franca inserido na BNCC tende a percorrer o caminho contrário ao que se almeja, conforme afirma Szundy (2019, p. 146-147):

[...] o status do inglês como língua franca na BNCC parece, portanto, estar a serviço do neoliberalismo – atende ao desenvolvimento de competências e habilidades para que o/a aluno/a se torne um/a empreendedor/a de si mesmo/a, de forma a habilitá-lo/a participar desse mundo global sem questionar suas macros e micros estruturas, e como estas operam para manter um grande contingente de população mundial sem acesso às *commodities* dessa utópica aldeia global.

A segunda implicação descrita no documento é a incorporação da Pedagogia dos Multiletramentos. Ela é relacionada com as práticas sociais do mundo digital, ressaltando seu caráter de interexistência de diferentes linguagens e possibilidade de significação contínua. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 142), “concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores”. No documento, tal pedagogia é citada apenas na seção relacionada ao ensino de língua portuguesa. Entretanto, pode ser claramente utilizada no ensino de língua estrangeira também.

Finalmente, a terceira implicação citada no texto da BNCC é a atitude do professor frente à língua. Considerando as outras duas já citadas, não é mais cabível ao professor de inglês a preocupação excessiva com o nível de proficiência e o incentivo de um modo de falar inglês em detrimento de outro. Como é afirmado no

documento, “isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” e, ainda, “[...] é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico” (Brasil, 2018, p. 242).

Seguindo esse pensamento, o texto ainda defende a “valorização da inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório ao invés de aspectos como padronização, erro, precisão, imitação e nível de proficiência” (Brasil, 2018, p. 485). Juntamente a isso, soma-se a busca por uma educação crítica, que promova os alunos a agentes sociais, ou seja, “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p. 485).

O documento reitera, em diversas passagens, a importância da construção de uma visão crítica em língua inglesa, mas não define qual o conceito de “crítico” adotado pelo mesmo e nem como os professores podem, de fato, incorporar tal elemento em sala de aula, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2018, p. 485).

Ainda, é importante ressaltar a parte do texto que se refere a “reconhecer a diversidade linguística e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas” e “utilizar novas tecnologias, como novas linguagens e modos de interação” (Brasil, 2018, p. 242). Na teoria, há o incentivo, então, para a inserção de textos multimodais, novas tecnologias e exploração de diferentes variedades linguísticas do inglês. Contudo, não há direcionamento explícito sobre como os professores conseguem colocar essas ideias em prática no cotidiano

escolar e, geralmente, nem infraestrutura para que isso possa acontecer de maneira efetiva, uma vez que, muitas escolas da educação básica, principalmente públicas, não dispõem de infraestrutura mínima, como computadores e conexão à internet para acesso pelos alunos.³

Podemos concluir que, embora o documento proponha que o professor incentive a conexão entre língua e cultura, ele não elucida com clareza sobre a possibilidade da abordagem do multiculturalismo e acaba por focar no ensino da variedade de inglês norte-americana, conforme verificamos em “no caso do inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas” (Brasil, 1998, p. 100). Tal trecho revela-se problemático, já que por falante nativo da língua inglesa deve-se entender não somente o indivíduo estadunidense ou britânico, mas também o indiano, o filipino, o australiano, o canadense, o singapurense, entre outros, que têm a língua inglesa como língua materna ou segunda língua.

O ensino de inglês como língua franca sob uma perspectiva decolonial

Iniciamos essa seção explorando o conceito de “desestrangeirização do inglês”, de Anjos (2019). O autor afirma que “uma língua se desestrangeiriza quando nos é familiar e já não pertence apenas ao outro, mas a mim também, que dela faço uso” (2019, p. 37). Então, pode-se entender que esse processo é perceptível quando a nova língua se afasta de suas raízes e vai se adaptando, cada vez mais, a padrões linguísticos e culturais do falante. Desse modo, “os aprendizes do inglês como língua

³ Ver dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil, disponível em: https://www.cetic.br/me-dia/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf.

estrangeira se tornam usuários do inglês como língua franca” (2019, p. 38).

Entendendo ambos os conceitos como complementares na luta decolonial do ensino de língua inglesa, debruçamo-nos a conceituar o inglês como língua franca a partir de diferentes pesquisadores. Para Jenkins (2014), por exemplo, o conceito de língua franca se funda no uso do inglês em um cenário compartilhado por falantes de diferentes línguas maternas. A autora o define da seguinte forma: “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas no qual o inglês foi escolhido como meio de comunicação” (Ishikawa; Jenkins, 2019, p. 4). Nesse sentido, o inglês configura-se como língua de contato entre diferentes línguas.

Dando prosseguimento à conceitualização, podemos entender que a língua inglesa é, então, utilizada como língua internacional, funcionando como meio de comunicação intercultural. Essa língua, no entanto, não deve ser entendida apenas como sinônimo de *standard English*⁴, aquele padrão estadunidense ou britânico, que reflete a figura de um falante nativo e impõe padrões fonéticos e gramaticais aos seus falantes mundo afora. Estamos lidando aqui com o inglês usado como língua em comum por pessoas de diferentes bases culturais, que aceita inovações linguísticas, gramaticais, lexicais, fonológicas, etc. Nele, os falantes fazem ajustes referentes às suas variedades locais, mantendo suas identidades.

Nesse sentido, o perfil multilíngue dos usuários do inglês interfere na língua, imprimindo os reflexos da língua materna nele. Jenkins (2014) vai além na conceitualização e cunha o termo “multilíngua franca” ao referir-se ao uso da língua inglesa em contextos de comunicação multilíngue. Ishikawa e Jenkins (2019, p. 4) definem o termo como “inglês apropriado por falantes multilíngues nesse mundo multilíngue”. O foco desse conceito é no perfil multilíngue dos usuários de inglês, que o usam como forma

⁴ Em português: inglês padrão.

de contato com falantes de diferentes línguas maternas e imprimem nele as marcas dessas línguas.

Partindo dessa noção, podemos afirmar que o inglês se despreendeu de suas origens e tem sido ressignificado constantemente no mundo globalizado atual. Essa é uma realidade não só de países que apresentam o inglês como primeira língua, mas de diversas outras comunidades de falantes que são atingidos por essa língua com força imperialista. Temos, então, o surgimento de “novos ingleses” povoando o globo e buscando acesso aos discursos em língua inglesa e, com eles, cada novo falante imprime a sua marca cultural, somando à língua.

Rajagopalan (2009) introduz a ideia de *world English*, no singular, a fim de enfatizar a noção de que o inglês falado em diferentes contextos sociogeográficos pelo mundo ainda é inglês, e não um dialeto que deve ser minimizado. Podemos entender que é o inglês com novos contornos e novas cores, não menos complexas, refletindo a realidade de um povo e sendo usado conforme a necessidade do mesmo. De acordo com Anjos (2019), os falantes de inglês devem optar por utilizar as variedades de inglês que sabem e que cabem em sua compreensão cultural, ao invés de mimetizar um perfil de falante nativo estadunidense que não é alcançado.

Dessa forma, é importante entender as impressões das línguas maternas no inglês, adaptando-o às suas necessidades e aos usos locais. Anjos (2019, p. 71), defende que é preciso que professores aceitem a diversidade do inglês, no nosso caso o “*Brazilian-English*”, que se consolida com características dos falantes brasileiros. Endossamos, aqui, as palavras do autor quando afirma que “o ideal é que possamos ser reconhecidos ao falar inglês, deixando evidente, ao usar essa língua, quem somos, de onde viemos” (Anjos, 2019, p. 104), ou seja, ao invés de buscarmos a pronúncia perfeita, como a de um falante nativo, devemos manter a nossa identidade e as marcas da nossa língua materna ao utilizarmos uma língua estrangeira/adicional.

A discussão, então, muda o foco da busca por um falante ideal para a exploração da nova cara do inglês pelo mundo. Anjos (2019,

p. 98) alerta-nos para o fato de que os falantes do inglês no mundo moderno devem ser capazes de “trafegar por diferentes normas, reconhecendo o *status* das diferentes variedades do inglês”. Assim, estando cientes da força hegemônica que determinadas variedades exercem sobre outras, estaremos inclinados a respeitar e não discriminar variedades que fujam do chamado *standard English*.

Devemos buscar, então, o uso de uma epistemologia que valorize os usos de suas diferentes variedades, que enalteça falantes nativos ou não do inglês, mas que também não se esqueça da força política inerente à língua. É importante, ao ensinar inglês, focalizar num desprendimento de suas origens e explorar diferentes variedades e sotaques disponíveis. Deve haver espaço nas salas de aula para ecoar as vozes advindas do inglês jamaicano, sul-africano, indiano, singapurense, nigeriano, entre outros.

Tal ação colabora para o ensino de inglês como idioma desterritorializado, não privilegiando as variedades britânicas e estadunidenses da língua, mas, sim, seus diferentes usos por falantes multilíngues pelo mundo. Então, a visão de língua franca aqui explorada, em sua maioria construída pela pesquisadora Jennifer Jenkins, em diversas de suas obras, contribui para o processo de decolonialidade linguística.

Além de acolher inovações linguísticas propostas por falantes multilíngues ao redor do mundo, essa noção também busca extinguir visões monocêntricas do inglês, focalizando a compreensão e autoexpressão do falante a partir de sua realidade local, imprimindo suas marcas na língua. Podemos, então, traçar um paralelo entre as ideias discutidas até aqui e as ideias de Anjos (2019) quando discrimina as propostas para a desestrangeirização da língua inglesa.

Quadro 1 - Adaptação do quadro de Proposta Político Linguística para a
desestrangeirização da língua inglesa

Aceitação da diversidade do uso do inglês, levando em consideração a região de uso desse idioma, evidenciando os usos no Brasil. Respeito e aceitação do sotaque brasileiro da língua inglesa.
Reconhecer como relevante as novas construções de uso da língua inglesa, respeitando as idiossincrasias linguístico-culturais dos novos falantes.
Acatar construções linguísticas diferentes do suposto “ <i>standard English</i> ”, mas que tornam possível a comunicação.
Refletir em sala de aula sobre as diferentes construções linguísticas cujas mudanças estão nos níveis lexical, fonológico e gráfico.
Que os livros didáticos tragam em suas páginas variedades do inglês, sobretudo o inglês das culturas minoritárias, evidenciando as diferenças nos níveis lexicais, fonológicos e gráficos.
Fazer com que os currículos dos cursos universitários, que ofertam a aprendizagem da língua inglesa, adequem-se às perspectivas da diversidade do inglês, preconizando a abordagem das variedades desse idioma desterritorializado.

Fonte: Anjos (2019, p. 76).

Mais uma vez, a questão central funda-se no princípio de tomar a língua para si, imprimindo saberes e visões de mundo nacionais. É sobre tornar a língua não mais estrangeira, sobre despir-se da visão de um falante nativo, homem branco estadunidense, com toda a noção colonialista e racista que carrega, e fazê-la ter a cara do Brasil e não do *Brazil*. Brasil aqui com s de saudade, palavra que não cabe no *standard English*, já que, como afirma Leffa (2012, p. 40), “um brasileiro falando inglês não é um americano, um britânico ou um australiano falando inglês; é um brasileiro falando inglês”.

Considerações finais

Concluimos, então, que vivemos em uma sociedade fortemente marcada pelo processo colonial iniciado há séculos e que se transmuta, atualmente, no processo de globalização. Assim, a língua inglesa, sendo a língua oficial do império capitalista estadunidense, exerce o papel de propagadora desse novo discurso colonial e veicula, junto a ela, saberes monoculturais, atrelados à ideologia do capital.

Tendo seu ensino obrigatório em escolas públicas de todo o país, é importante refletir sobre como se dá seu ensino e que perspectiva pedagógica é adotada em sala de aula no trato com a língua. A BNCC defende o ensino de inglês como língua franca, ressaltando seu caráter multicultural, mas o documento em questão não fornece aprofundamento do conceito, explicitando como ele é incorporado na prática pedagógica.

Neste capítulo, discutimos a relevância de um ensino de inglês plural e decolonial nos atendo ao conceito de língua franca elucidado por Jenkins (2014) e Anjos (2019), uma vez que os dois autores fogem da noção de inglês como uma entidade estática e normalizante, falado por homens, brancos, estadunidenses ou britânicos. Segundo os autores, seu ensino deve focar nas variedades existentes pelo mundo, abordando suas especificidades e marcas culturais, ou seja, disseminar o inglês falado também nas periferias do mundo e aceitar a língua como um fenômeno mundial.

Assim, a língua é aproximada do contexto local e apropriada pelos sujeitos como um meio de intercâmbio de ideias entre falantes de diferentes línguas maternas, deixando espaço para que determinadas especificidades linguísticas atuem na língua. Buscamos, então, construir uma educação linguística que aproxime o inglês da realidade social dos aprendentes e incorpore marcas culturais locais. Em suma, como defendido por Anjos (2019), precisamos desestrangeirizar o inglês e torná-lo brasileiro.

Referências

- ANJOS, F. A. dos. *Desestrangeirizar a língua inglesa e estudos inquisitoriais*. Bahia: EDUFRB, 2019.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular BNCC*. Brasília, 2018.
- ISHIKAWA, T.; JENKINS, J. What is ELF? Introductory questions and answers for ELT professionals. *Center for English as a Lingua Franca Journal*. v. 5, p. 1-10, 2019.
- JENKINS, J. *Global Englishes: a research book for students*. Taylor and Francis. Florence, 2014.
- LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*, v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 23-50.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 32, n. 94, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5540723/mod_resource/content/1/MIGNOLO%2C%20Walter.%2C%20OLONIALIDADE%2C%20O%20lado%20mais%20escuro%20da%20modernidade.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.
- MOITA-LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, C. P. de. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. *Revista Signos*. Lajeado, ano 42, n. 2, 2021. ISSN 1983-0378; Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2895>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

SOUZA, A. M. R. de. “Sem o inglês nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida” (?): embates discursivos em versões da BNCC de Língua Estrangeira. In: DAHER, M. Del C.; PEREIRA, T.; SAVEDRA, M. *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

SOUZA, L. M. M. de. Decolonial: ser, estar ou fazer. In: BRAHIM, A. C. S. de M. et al. (org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 121-151.

UMA VISADA GLOTOPOLÍTICA: OS CURSOS DE LETRAS – PORTUGUÊS/FRANCÊS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Monique Rocha Vidal¹

Joice Armani Galli²

RESUMO: Nos últimos anos, muitas pesquisas foram realizadas no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, para discutir a importância de aprender e ensinar idiomas. Nesse sentido, a presente investigação propõe-se a discorrer sobre como o ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE), destacando seu crescimento em evidência devido às inovações tecnológicas e demandas profissionais. Este capítulo apresentará um panorama geral da oferta do ensino de francês nos cursos de Letras, das Instituições de Ensino Superior, no estado do Rio de Janeiro (IES/RJ), verificando quais são as formações acadêmicas e profissionalizantes oferecidas aos estudantes. Abordaremos leis governamentais relativas ao ensino de francês, no que tange ao ensino universitário de graduações em Francês no RJ. Para tal, esta pesquisa é fundamentada numa metodologia quali-quantitativa, dividida em três partes: levantamento das IES com cursos de francês, investigando os fluxogramas desses cursos, legislação vigente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das IES e identificação de programas de pesquisa e formativos complementares à docência. Partiremos dos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação Superior (SESU) na plataforma on-line do Ministério da Educação (MEC), inscrevendo-se no domínio de Políticas Linguísticas (PL), por ressaltar como a concepção das matrizes curriculares (Silva, 1999) pode influenciar a formação superior dos licenciandos. Destacamos a importância das PL para o ensino-aprendizagem de francês, centrando-se numa aprendizagem pautada na necessidade de programas formativos e nas ações glotopolíticas (Guespin;

¹ Mestranda da Universidade Federal Fluminense. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0680-9906>.

² Joice Armani Galli, Professora Doutora de Língua e Literatura Francesa/PosLing/Instituto de Letras/UFF, joicearmanigalli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-2003>.

Marcellesi, 1986). O presente capítulo faz parte de um projeto de dissertação de Mestrado em Linguística, cujos resultados apontam que o ensino de LE está intimamente relacionado às questões mercadológicas, devido ao fato de que, na grande maioria das IES do estado fluminense, a oferta se centra, predominantemente, em duas línguas: inglês e espanhol. Assim, percebemos o papel fundamental das escolhas de PL em instituições de ensino para a valorização de um ensino plurilíngue. PALAVRAS-CHAVE: IES. Glotopolítica. LE. Estudos do Letramento. Currículos universitários.

Introdução

A linguagem, em constante evolução, revela-se essencial para o pleno desenvolvimento das trocas humanas em contextos comunicativos. Destaca-se, assim, a importância da língua como mediadora nos diversos processos de interação social, possibilitando a comunicação e conferindo significado ao mundo ao nosso redor.

A língua, como fenômeno sócio-histórico, desempenha papel crucial em diversas situações, desde a resolução de conflitos até a celebração de acordos. Ao considerarmos a relação entre língua e sociedade, percebemos que a língua se concretiza por meio de representações sociais, servindo como a medida das interações entre falantes e culturas. Nesse contexto, a língua estrangeira (LE), enquanto prática social, abrange fatores como identidade, relações de poder e imaginário social.

As mudanças sociais, particularmente no âmbito da educação, moldam as legislações sobre o ensino de línguas no Brasil, sendo predominantemente influenciadas pelo mercado internacional. As universidades desempenham papel vital na formação social, com a promoção de pesquisas e reflexões sobre o ensino-aprendizado de línguas. Representam espaços de reflexão, autonomia e criticidade para os alunos, promovendo oportunidades de análise e ação no meio acadêmico e na sociedade. As universidades podem também

ser defensoras do plurilinguismo e da diversidade cultural, esse é o tema sobre o qual recairá nosso trabalho, uma vez que tal enfoque é parte da pesquisa de mestrado em curso.

Considerando o Francês como Língua Estrangeira (FLE), o presente artigo discorrerá sobre a formação universitária de alunos de Letras – Português/Francês no estado do RJ, abordando a influência das legislações e resoluções no ensino de línguas nas Instituições de Ensino Superior (IES), contemplando o período entre 2002 e 2015. A justificativa deste trabalho reside na necessidade de caracterizar a oferta do ensino de francês nos cursos de licenciatura de Letras, de forma a compreender as influências das legislações nacionais e das políticas linguísticas, para analisar as medidas tomadas para o ensino de línguas estrangeiras no país, pela ótica da glotopolítica (Guespin, Marcellesi, 1986; Lagares, 2018).

Para tanto, partimos de dois pressupostos teóricos, os Estudos do Letramento (Galli, 2015) e a Glotopolítica, a fim de destacar a importância de compreender as dinâmicas contemporâneas no ensino de línguas. Por essa razão, evidenciamos a pertinência em adotarmos uma visão que situa o sujeito em sua condição sócio-histórica, determinando e sendo determinado por seu discurso, associada a ações glotopolíticas, que caracterizam os agentes envolvidos e todo o contexto que estabelece tal legislação educativa.

A metodologia inclui uma breve descrição do contexto das IES, de disciplinas obrigatórias associadas à francofonia e à investigação das legislações que orientam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Letras – Francês, pensando na formação de professores. Este capítulo se estrutura em pequenas seções, iniciando com uma breve discussão e contextualização das IES no Brasil. Os procedimentos metodológicos incluem a análise das IES, assim como a análise de algumas disciplinas e legislações pertinentes a elas. Por fim, apresentamos a discussão e a análise dos dados, seguidas das considerações finais.

Orientações para a formação de professores no ensino superior no Brasil

No contexto dos cursos de licenciatura, ao longo do século XX, houve preocupações sobre a formação no nível superior, dentre as quais se evidenciam leis que contribuíram para a construção de normas específicas para os cursos de licenciatura no Brasil. Sendo assim, trazemos algumas das legislações importantes para os cursos de graduação no Brasil, pois representam documentos que criaram e transformaram os currículos dos cursos de licenciatura do país.

Primeiramente, abordamos a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, a LDB de 1961 (Brasil, 1961), que estabeleceu orientações de estruturar, organizar e propor a criação de um currículo mínimo para as IES. Nesse currículo mínimo, foram propostas apenas disciplinas voltadas para conteúdos programáticos associados às línguas (materna e estrangeira). Anos mais tarde, a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, definiu a organização do ensino superior e a necessidade de um Conselho Federal de Educação (CFE) fixar currículos mínimos, fazendo com que fosse criada a Resolução de 1969, cuja prerrogativa era listar as disciplinas pedagógicas para cursos de licenciatura.

Em 1971, instituiu-se a Lei n.º 5.692, doravante Lei de Diretrizes e Bases 7 (Brasil, 1971)¹, voltada à educação básica, a qual, indiretamente, abordou a formação superior dos docentes, sem aportar prescrições específicas para o ensino superior. Anos mais tarde, é sancionada a LDB n.º 9394 de 1996 (Brasil, 1996), que reforçou a importância da formação pedagógica, estabelecendo bases nacionais para a educação em diferentes níveis de ensino e para a formação profissional de professores. Conforme preconizado pela LDB 9394/96, o papel das licenciaturas é formar professores para a Educação Básica, exigindo associação entre teorias e práticas, capacitação em serviço e aproveitamento de experiências anteriores.

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

É importante destacar que os cursos formativos para a Educação Básica devem ser ministrados por professores habilitados para o magistério, os quais devem possuir formação de nível superior, obtida por meio de um curso de licenciatura que proporcione uma graduação plena. Outro documento fundamental para orientar os cursos de licenciatura foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) de setembro de 2001 (Brasil, 2001), o qual tinha como objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores.

Esse documento enfatizava a competência como núcleo central, promovendo abordagens integradas entre teoria e prática. Essa ênfase na integração entre teoria e prática reflete uma visão mais holística da formação docente, buscando unificar esses aspectos em benefício da preparação dos futuros professores. Segundo o Parecer CNE/CP n.º 28 (Brasil, 2001, p. 10):

Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Essas diretrizes buscam estabelecer um perfil profissional consistente, capaz de enfrentar os desafios da sala de aula, promovendo a integração entre teoria e prática, e valorizando a formação docente como um processo dinâmico e reflexivo. Assim, notamos que as normas estabelecidas ao longo dos anos

procuravam criar espaços de prática docente e desenvolver diferentes competências para os futuros professores.

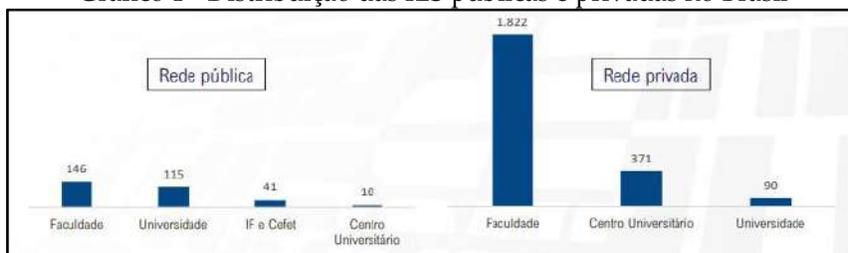
A diversidade brasileira deve ser considerada na formação de professores, especialmente em licenciaturas que abrangem diversas modalidades educacionais. No entanto, a realidade desses cursos varia devido à multiplicidade de IES e de localidades. Por essa razão, é preciso perceber como as políticas públicas dialogam com os cursos de licenciatura de Letras – Português/Francês. Assim, este estudo visa examinar algumas disciplinas desses cursos, a partir de um breve panorama do ensino superior no Brasil e no RJ.

As instituições públicas de ensino superior no RJ e o avanço do setor privado

O sistema educacional brasileiro, sob a jurisdição do Ministério da Educação (MEC), é organizado em diversos níveis e modalidades, com secretarias responsáveis por cada etapa e modalidade de ensino no país. Sendo assim, a Secretaria de Educação Superior (SESU) é encarregada de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior” (Brasil, 2019). No contexto das IES, a SESU tem a responsabilidade de “elaborar e fomentar estudos destinados ao desenvolvimento, ao aperfeiçoamento e à modernização do Sistema Federal de Ensino Superior” (Brasil, 2019).

O sistema de ensino superior no Brasil abrange três graus de formação na graduação: bacharelado, licenciatura e cursos de tecnologia. Conforme o art. 12 do decreto n.º 5.773 (Brasil, 2006), as IES são categorizadas por suas prerrogativas acadêmicas, podendo ser faculdades, centros universitários ou universidades, tal qual expõe o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição das IES públicas e privadas no Brasil



Fonte: Censo de 2022 (Censo da Educação Superior — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep).

Podemos perceber pelos dados apresentados no gráfico acima que as IES públicas nos estados brasileiros representam uma quantidade significativamente inferior se comparada às IES sob a responsabilidade do setor privado. Tal constatação reflete uma limitação tanto no RJ quanto em todo o território nacional. No contexto específico do estado, destaca-se um número expressivo de IES 129 privadas, contrastando com apenas 31 instituições públicas de ensino superior. Essas incluem dois centros universitários federais, 19 faculdades, três institutos federais, um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), três universidades públicas federais e três universidades estaduais.

Por meio do gráfico acima, evidenciamos que o domínio do setor privado sobre a educação simboliza que o sistema de ensino brasileiro pode estar caminhando em direção a uma lógica de ensino voltada para as relações econômicas. Essa ideia é comprovada quando percebemos que há certa restrição na oferta de LE, pois a língua inglesa é preferencialmente escolhida pelas instituições de educação básica – devido à obrigatoriedade imposta pela Base Nacional Comum (BNCC) – e pelas IES particulares. Consequentemente, os estudantes possuem poucas opções no quesito de poder de escolha ao aprender uma LE. Nesse sentido, Mészáros (2005) nos alerta sobre a reprodução de estruturas alienantes, que podem subalternizar os sujeitos, colaborando para a concepção de uma sociedade baseada na lógica mercantil.

Neste contexto, investigamos a dinâmica do ensino de LE no ensino superior, para compreender como as políticas públicas nacionais influenciam os cursos de Letras – Português/Francês. Portanto, este estudo examina a elaboração das estruturas curriculares desses cursos, começando por uma análise do ensino de línguas no Brasil e no estado do RJ.

O lugar das LE nos cursos de Letras do estado fluminense

Com vistas a identificar o lugar das LE nos cursos de Letras do RJ, foi realizada pesquisa no site da SESU-MEC³, buscando informações sobre o número de IES que ofereciam esse curso de graduação, tanto no âmbito público quanto privado. Os dados coletados revelaram que há 160 IES no estado, dentre as quais 34 oferecem graduação em Letras. Tal levantamento corresponde a quase 20% do total de IES.

Apesar de significativa a quantidade de cursos de Letras no RJ, existe um número reduzido de IES que possibilitam a escolha do ensino-aprendizagem de diferentes LE. A construção dos currículos nos confirma que o ensino de línguas tem se justificado pela funcionalidade, a exemplo da língua inglesa, que se justifica face à sua posição no sistema internacional, contribuindo hipoteticamente em possíveis relações comerciais (Lagares, 2018).

Destacamos, assim, a existência da hierarquização e da categorização das línguas no sistema educacional do RJ, pois, a partir dos dados coletados no site do MEC, em sua maioria, as habilitações oferecidas pelas IES se centralizam no ensino da língua materna e suas literaturas, inglês e português ou espanhol e português. Sob a ótica de que as línguas possuem funcionalidades, as mentalidades utilitarista e mercantil se sobrepõem, tornando a língua inglesa predominante, limitando o ensino de outras LE.

Embora a maioria das IES privadas tenha uma oferta limitada de LE, citamos que a oferta de LE nas públicas é mais diversificada,

³ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> (Acesso em: 20 dez. 2023).

mas ainda há uma concentração nas línguas mais dominantes no mercado, como inglês e espanhol, como é possível perceber ao fazer buscas no site da SESU. Dando continuidade à análise, a pesquisa focou nos cursos de Letras – Francês, fazendo com que fizéssemos uma pesquisa no site do MEC para encontrarmos quais são as IES que oferecem tal licenciatura. Para fins da presente pesquisa, identificamos que cinco IES oferecem graduação em francês, indicando licenciatura ou bacharelado, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Cursos de Letras – Português/Francês no RJ

Sigla	Instituição Superior	Formação
FFCLSM	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES	Licenciatura
FIC	FACULDADES INTEGRADAS CAMPO-GRANDENSES	Licenciatura
UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Licenciatura e Bracharelado
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Licenciatura e Bracharelado
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Licenciatura e Bracharelado

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (2023).

Contudo, essas informações não condizem com a realidade, pois, ao verificarmos as informações nos sites das cinco IES, notamos que a presença do francês se restringe a apenas três IES, quais sejam: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Algumas legislações e diretrizes presentes na UERJ, UFF e UFRJ

Abordamos a importância das legislações, resoluções e de pareceres que regulamentam os cursos de Letras, pois eles podem nos mostrar como as IES compreendem a importância e a configuração da formação de professores e do ensino de LE. Esses documentos definem as diretrizes curriculares e orientam os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das IES. Pensando nisso, partimos dos PPP institucionais para analisar as legislações e os objetivos que norteiam as UERJ, UFF e UFRJ, visto que são as únicas a oferecer licenciaturas em Letras – Português/Francês.

As DCN para os cursos de Letras são documentos normativos que orientam a estrutura e o planejamento curricular das instituições. Essas diretrizes têm como objetivo fornecer parâmetros para a organização dos cursos. O texto das referidas DCN destaca algumas resoluções específicas, como a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que tratam dos cursos de Letras e licenciaturas em geral. Além disso, são mencionados outros documentos relevantes, como o Parecer CNE/CP n.º 2/2015, que enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores.

Assim, a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 estabelece diretrizes para a carga horária e o perfil dos cursos de formação de professores da Educação Básica ao nível superior. Essa resolução é um instrumento regulatório que visa assegurar a qualidade e a adequação dos cursos de formação de professores. A Resolução CNE/CP 2/2015 traz DCN para a formação inicial e continuada de professores na Educação Básica brasileira. Esse documento fundamental rege a formação de professores a nível superior e define a organização dos currículos dos cursos de formação de professores, a integração entre teoria e prática, a carga horária mínima, o estágio supervisionado, entre outros aspectos.

Os documentos também indicam a existência de flexibilidade curricular, que, ressaltada como um princípio norteador, permite que as IES organizem seus cursos de acordo com suas características e demandas específicas, desde que respeitem os princípios gerais estabelecidos pelas DCN. As resoluções ainda explicam a importância da formação continuada dos professores, destacando a necessidade de oferecer atividades e cursos que promovam a reflexão sobre a prática educacional e contribuam para o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos profissionais. Em suma, ressaltamos a crescente busca por uma formação que atenda às demandas sociais e educacionais.

Por essa razão, as IES públicas fluminense oferecem programas de formação docente inicial e continuada por meio de atividades desenvolvidas pelos professores doutores em conjunto

com o governo, dentre elas ressaltamos: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programas de Extensão e Formação Continuada; Programa de Residência Pedagógica (PIRP); Atividades de monitoria de disciplinas específicas; Idiomas sem Fronteiras (IsF); Centros de Língua; Laboratórios de pesquisa e Projetos.

Essas atividades, além das disciplinas dos currículos, oferecidas aos estudantes de Letras, são consideradas formações essenciais e globais para os graduandos, desempenhando papel crucial no aprimoramento do fazer pedagógico dos licenciandos. Tais atividades possuem grande importância, pois representam oportunidades de formação, sendo vistas como meios para enriquecer a formação dos estudantes, além de promover integração mais completa entre teoria e prática.

Glotopolítica e estudos do Letramento

Considerando o que foi exposto, compreendemos que a glotopolítica vai além da política linguística, abrangendo não apenas questões políticas relacionadas à língua(gem), mas também aspectos que afetam as relações sociais de maneira mais ampla. Ela engloba todas as ações relacionadas à linguagem em diferentes contextos e níveis, incluindo o próprio termo "política linguística".

A perspectiva glotopolítica destaca que todos os eventos linguísticos têm dimensão política, consciente ou inconsciente. Lagares (2018) ressalta que as decisões sobre a linguagem têm "efeitos glotopolíticos", abrangendo intervenções planejadas, explícitas, voluntárias, bem como aquelas que ocorrem de forma "espontânea". Assim, toda ação de língua(gem) é considerada política, mesmo que de maneira inconsciente, como explica Guespin e Marcellesi (1986). A glotopolítica, conforme salienta Del Valle (2017), envolve projetos de pesquisa e estratégias de reflexão crítica que exploram as áreas da vida social nas quais a interseção entre linguagem e política é evidente.

Compreendendo o papel das IES dentro da ótica da glotopolítica, trazemos os Estudos de Letramentos para dialogar com a importância da língua nos variados contextos sócio-históricos e das ações tomadas para a formação do profissional de LE. Comungamos do princípio de que o ensino-aprendizagem de uma língua possibilita a expansão das habilidades de compreensão e o reconhecimento de si mesmo, da realidade, do outro e de sua cultura. Segundo Galli (2015), o processo de construção do conhecimento ensejado pelo estudo de uma LE leva ao desenvolvimento de uma consciência mais crítica em relação ao mundo, já que põe em jogo elementos como a diversidade cultural e a alteridade discursiva de sujeitos situados sócio-historicamente.

Os Estudos do Letramento estão intrinsecamente relacionados a uma variedade de contextos e práticas sociais, pois fornecem contribuições essenciais para o desenvolvimento de capacidades e competências críticas, para que haja o questionamento dos sistemas e padrões socialmente impostos. Assim, os Estudos do Letramento criam um espaço de ensino-aprendizagem decolonial e crítico inseparável das realidades sociais e culturais, suscitando práticas pedagógicas melhor contextualizadas. Dessa forma, o ensino de francês é concebido de maneira problematizadora, buscando não apenas que o aprendiz aceite as convenções sociais, mas também que as questione, permitindo o desenvolvimento de seu próprio pensamento crítico e de fazer didático-pedagógico. Entendemos dessa forma que a associação dos Estudos do Letramento e da Glotopolítica fomenta um diálogo bastante pertinente para as pesquisas sobre políticas linguísticas públicas.

Discussão da análise de dados

Ao analisar os dados apresentados na seção anterior, torna-se evidente o impacto significativo da visibilidade mercadológica internacional na escolha das línguas nos programas educacionais, resultando em uma notável ausência de diversidade linguística no sistema educacional brasileiro, em especial no *locus* de nosso

estudo, as IES do RJ. Nessa perspectiva, a língua é percebida como um produto cuja aquisição está diretamente relacionada ao seu valor socioeconômico, determinado pelo prestígio no mercado.

Destacamos que a escolha de uma variedade linguística é muitas vezes um meio de impor relações de dominação política e linguística, privilegiando a língua de uma classe social dominante. A análise histórica revela que o mercado linguístico foi expandido por meio de processos como a colonização durante as corridas imperialistas do século XIX. Esse contexto colonial, como indica Lagares (2018), não apenas visava civilizar povos considerados selvagens, mas também encobria objetivos comerciais e exploratórios, acompanhados pela imposição linguística e negação das competências culturais, sociais e linguísticas do outro.

Os impactos das representações sobre uma determinada língua ou variante que influenciam as relações linguísticas, sociais e raciais podem fazer com que as pessoas e instituições optem por uma dada língua no lugar da outra. A valoração de uma dada língua criou uma realidade assimétrica no ensino-aprendizagem de línguas, na qual o conhecimento dessa língua passa a ser visto como a chave de acesso ao mundo, conforme explica Lagares (2018), resultando em uma hegemonia linguística.

Dessa forma, salientamos também que as decisões sobre os cursos de graduação são influenciadas por diversos fatores, visto que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p. 15). Pensando nisso, podemos inferir que, nos cursos de Letras – Português/Francês, preferencialmente, ensinam a língua francesa parisiense por ser frequentemente associada à Torre Eiffel e a mais procurada pela comunidade.

Como as IES desempenham papel essencial na propagação linguística, podendo limitar ou facilitar o acesso a uma variedade de línguas, a UERJ, a UFF e a UFRJ, como agentes glotopolíticos, constroem seus currículos de maneira a desmistificar o imaginário

imposto sobre a língua francesa. Com efeito, as IES estruturam suas disciplinas de formação específica em francês da seguinte maneira:

Tabela 2 - Disciplinas obrigatórias de língua francesa nas IES

Cursos obrigatórios de francês			
Língua	UERJ	UFRJ	UFF
Literatura	Língua Francesa I - VIII Cultura Francesa I e II; Literatura Francesa I - IV	Língua Francesa I - VIII Fundamentos da cultura francesa; Literatura Francesa I - V	Língua Francesa I - IX Literatura Francesa I - IV; Literaturas francófonas I e II; Matrizes Literárias Francesas I e II
Práticas de Ensino	Práticas Metodol. em Língua Francesa; Prát. Ens. Texto Literário em Ling. Francesa; Est. Ed. Básica de Francês I e II; Análise Mat. Didático p/ o Ens. de Francês;	Didática do Francês I e II	Pesquisa e prática de ensino III e IV; Linguística aplicada ao ensino, Francês como língua estrangeira

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o escopo de disciplinas obrigatórias das referidas IES, destacamos que somente a UFF apresenta disciplinas obrigatórias que direcionam e abordam a valorização da diversidade francófona, a saber, as Literaturas Francófonas I e II e Matrizes Literárias Francófonas I e II.

Graças à flexibilização das IES em ajustar os currículos e programas de seus cursos de Letras, cada uma delas pode dar determinada ênfase em um eixo de conhecimento e oferecer disciplinas que agregam à formação dos estudantes. Portanto, afirmamos que a atitude de se oferecer disciplinas voltadas para francofonia representa uma ação glotopolítica que transcende os padrões canônicos franceses, indicando um compromisso com a promoção e o reconhecimento das diversas expressões literárias e culturais dentro do universo francófono.

Além de a estrutura curricular contribuir para a formação crítica dos licenciandos, as IES oferecem atividades para o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias, como previsto nas DCNs delineadas nas resoluções supracitadas. Isso inclui a delimitação do perfil do formando, com a criação de programas educacionais, como os mencionados, alinhados com as necessidades da Educação Básica. Isso, por sua vez, resulta em uma melhor preparação dos futuros docentes da área, atendendo às expectativas e demandas educacionais.

Considerações finais

A partir de todo o percurso deste artigo, emerge-se em uma compreensão aprofundada sobre a importância da Glotopolítica e dos Estudos do Letramento na reflexão sobre a linguagem, as práticas e as suas implicações sociais. Ambas as abordagens revelam a inseparabilidade entre linguagem, poder e sociedade, destacando a necessidade de uma perspectiva crítica no ensino e na compreensão das línguas.

Assim, ao promover práticas pedagógicas inspiradas nessas abordagens, é possível não apenas formar profissionais mais capacitados, mas também estimular a consciência sobre a importância das escolhas linguísticas e o impacto dessas escolhas nas interações sociais. Em última análise, a associação da Glotopolítica e dos Estudos do Letramento oferece um arcabouço teórico valioso para repensar e aprimorar o ensino das línguas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da linguagem em sua complexidade sociocultural.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução CNE/CP n.º2, de 19 de fevereiro de 2002*. Diário Oficial de União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 9 de 10 de outubro de 1969*. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. MEC. SESU. *Apresentação Secretaria de Educação Superior*. 2018. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CP/CNE 02/2002, de 04 de março 03 de 2002, Seção 1, p. 09.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, 1 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015. Acesso em: Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 (mec.gov.br). Acesso em: 22 ago. 2023.

DEL VALLE, J. *La perspective glottopolitique et la normativité*, traduzido do espanhol por Caroline Dubois. 2019 [2017]. Disponível em: http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_02delvalle.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111–130, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8055. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, 83, p. 5-34, 1986.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 [1999].

A POLISSEMIA DO CONCEITO DE LETRAMENTO NO BRASIL: MOTIVAÇÕES HISTÓRICAS E AXIOLÓGICAS PARA O FENÔMENO

Raisa Ketzzer Porto¹

RESUMO: O conceito de *letramento* chegou ao Brasil na década de 80 por meio de um empréstimo da palavra inglesa *literacy*. Desde então, diversos foram os sentidos e significados atribuídos ao termo, que engloba desde “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura” (Kato, 1985, p. 140) até “impacto social da escrita” (Kleiman, 1995, p. 15). Haja vista que o conceito em questão se encontra em documentos oficiais do governo que norteiam a Educação Básica), é crucial que seus múltiplos significados sejam trazidos à baila, assim como seus reflexos no discurso de educadoras e educadores da rede pública sejam discutidos. Dessa forma, a presente pesquisa se justifica na medida em que busca compreender quais fatores contribuíram para a polissemia do conceito de letramento no Brasil. Para isso, recorreremos aos estudos bakhtinianos e à teoria sociocultural para refletirmos sobre o processo de significação e construção de novos significados, com o intuito de entender o que motiva os processos de ressignificação. Em seguida, adotamos o conceito gramsciano de *hegemonia* com o intuito de agrupar os diversos significados de *letramento* cunhados pelos pesquisadores mais proeminentes do campo de Estudos do Letramento (Street (2014 [1984]), New London Group (1996), Kleiman (1995), Soares (2009 [1998]), Tfouni (2006 [1995])). Para o recorte de pesquisa apresentado, lançamos mão de uma revisão narrativa de literatura. Os resultados indicam que a polissemia do conceito precede a sua chegada no Brasil, visto que *literacy*, vocábulo que deu origem a *letramento*, já era um conceito polissêmico. PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Estudos do letramento. Línguas estrangeiras. Polissemia.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e orientanda da Prof^a. Dra. Joice Armani Galli. E-mail: raisakp@id.uff.br.

Introdução

O conceito de letramento foi introduzido no Brasil na década de 80, derivado da palavra inglesa *literacy*. Desde então, sua compreensão tem evoluído, abrangendo uma gama de significados, que vão desde o simples aprendizado da leitura e escrita até o impacto social da escrita. Com sua presença em documentos oficiais que regem a Educação Básica, torna-se essencial investigar suas múltiplas interpretações e como estas influenciam o discurso dos educadores, especialmente os professores de línguas estrangeiras da rede pública.

Dessa forma, o presente trabalho visa compreender, por meio de uma revisão narrativa de literatura, os fatores que contribuem para a polissemia do conceito de letramento no Brasil. Para tanto, utilizamos fundamentos bakhtinianos e da teoria Sociocultural para analisar os processos de significação e ressignificação, enquanto adotamos o conceito gramsciano de hegemonia para agrupar as diversas concepções de letramento propostas por pesquisadores renomados.

Literacy x illiteracy

O inglês, de todas as línguas europeias, era a única que possuía uma palavra para fazer referência, de maneira abstrata, a todos os aspectos de envolvimento, individual e social, com a prática da escrita: *literacy* (Gnerre, 2017 [1985]). As demais línguas possuíam vocábulos que faziam referência apenas ao aspecto concreto da escrita ou ao seu produto. Podemos citar, por exemplo, a própria palavra *escrita*, do português, ou *écriture*, do francês. Em nenhuma dessas línguas havia qualquer palavra que pudesse fazer referência ao aspecto social da escrita (Gnerre, 2017 [1985]).

É relevante destacar, no entanto, que outra palavra da mesma família surgiu quase dois séculos antes de *literacy*: *illiteracy* (Barton, 2007; Gnerre, 2017 [1985]). A origem de *illiteracy* pode ser traçada no século XVII, na Inglaterra, enquanto *literacy* tem seu surgimento

apenas no século XIX, nos EUA. Segundo Barton (2007), esse fato não pode ser ignorado, uma vez que o esperado, levando em conta o fenômeno da marcação linguística², seria que o vocábulo sem o morfema de negação *-i* fosse o termo não marcado. No entanto, não é isso que observamos com o par *literacy x illiteracy*, já que a etimologia nos apresenta a última, palavra de conotação pejorativa (Barton, 2007), como o termo não marcado que deu origem à primeira. Haja vista o caráter sócio-histórico-cultural da língua, resta-nos perguntar, então, as motivações que nos levaram aos fatos supracitados.

Conforme salientado por Soares (2009 [1998]), novas palavras surgem, assim como expandimos o significado daquelas já existentes, para descrever conceitos emergentes, fatos recentes ou interpretações inéditas de fenômenos. Nesse contexto, é relevante ponderar que, até o século XVII, não se atribuía forte estigma às pessoas que não sabiam ler e escrever. Segundo Cressy (1977), a incapacidade de assinar o próprio nome, por exemplo, não era motivo de constrangimento, o que talvez explique a ausência, até então, de um termo específico para descrever essa falta de habilidades de leitura e escrita.

A partir do século XVII, no entanto, alguns fatores podem ser identificados como os catalisadores da criação do termo *illiteracy*. Em primeiro lugar, podemos citar o processo de padronização pelo qual a língua inglesa, assim como as demais línguas europeias, vinha passando, processo que culminou na fusão dos conceitos de *língua* e *nação* no século XVII (Rutten e Vosters, 2021). Em segundo lugar, podemos citar o empenho colocado em uniformizar a ortografia e a pontuação da língua inglesa, afinal, até o século XVII, "[...] o sistema de escrita em inglês era amplamente percebido como estando em desordem³" (Crystal, 2018, p. 68, tradução nossa). Por

² Barton (2007) destaca que, na linguística, com pares de palavras opostas, a não marcada é usualmente tida como a padrão (*default*). Ele dá o exemplo do par *honesto* ou *desonesto*, em que aquela é a não marcada e esta, que da primeira deriva, é a marcada.

³ "The English writing system was widely perceived to be in a mess."

esse motivo, havia um interesse genuíno de diversos intelectuais, como Thomas Elyot e Edmund Spencer, por exemplo, em moldar aquela que seria entendida como *a língua dos ingleses* (Crystal, 2018). Por último, é fulcral mencionar o papel indispensável que o capitalismo e a tecnologia da imprensa tiveram nesse processo de padronização da língua. Anderson (2008 [1983]) destaca que os capitalistas do mercado editorial perceberam na diversidade linguística um entrave aos lucros, uma vez que se tornava inviável atender a todos os mercados vernaculares. Assim, investiram na criação de “línguas impressas” (p. 79), seguindo as regras gramaticais e sintáticas estabelecidas. Dessa forma, falantes de diferentes dialetos foram agrupados sob a égide da língua inglesa, conectados entre si através da palavra impressa. Para o autor, isso representaria o surgimento daquilo que veio a chamar de “comunidade nacionalmente imaginada” (p. 80).

De forma análoga, o surgimento do termo *literacy* também está diretamente atrelado a questões como o nacionalismo e o capitalismo. Podemos citar, mais especificamente, três motivações principais para sua emergência: a primeira é a consolidação dos Estados-nações, que veio acompanhada da ideia da língua como símbolo de identidade nacional. A segunda é a distribuição de livros que, a partir deste momento, tornaram-se mais acessíveis à população. A última – e, possivelmente, a principal motivação – é a massificação do ensino formal, que estava fundado em sólidas bases morais, cujo objetivo era a manutenção da hegemonia da classe dominante.

De acordo com Graff (1991 [1979]), a essa altura, quase não havia mais oposição à escolarização das massas. Essa escolarização, que tem no seu cerne o ensino da leitura e da escrita, passou a ser vista como uma ferramenta na manutenção da hegemonia burguesa e da estabilidade social, visto que, na visão dos reformistas educacionais, ela levaria à diminuição da criminalidade e ao aumento da produtividade econômica. Essa ideia, muito difundida na cultura ocidental, de que é inerente ao letramento trazer à sociedade o progresso, o desenvolvimento, a

ordem e a racionalidade, é chamada de *mito do letramento* (Graff, 1991 [1979]).

Finalmente, é fundamental sinalizar que essas reformas educacionais se dão em um cenário sectário, fortemente influenciado pelo protestantismo, que já tinha em seu histórico a utilização do ensino da palavra escrita para evangelização. Esse fato é relevante porque demonstra que o ensino da leitura e da escrita não se dava com o intuito emancipatório, mas como uma forma de doutrinação moral e religiosa. Tal doutrinação foi atrelada aos interesses da classe dominante da época, de sorte a garantir sua hegemonia e impedir o questionamento de seus valores por parte das classes dominadas.

Portanto, podemos asseverar que o primeiro sentido que temos para o termo letramento (*literacy*) fazia referência a um ensino de leitura e escrita próximo aquilo que Street (2014 [1984]) veio a chamar de *modelo autônomo de letramento*⁴. Por meio da escrita, as pessoas seriam ensinadas a se conformar com os lugares que ocupavam nesse novo sistema econômico, sem representar nenhum risco para este. Contudo, como a palavra é arena da luta de classes (Volóchinov, 2017 [1929]), atualmente, o termo *letramento* se encontra em disputa entre diferentes setores da sociedade, com valores e interesses, muitas vezes, antagônicos. Por essa razão, na próxima seção, abordaremos a questão da construção de sentidos e significados com o intuito de compreender como o fenômeno da polissemia de *letramento* pode ser explicado.

A construção de sentidos e significados

Miller e Arena (2011) asseveram que o ensino formal foi protagonista no nosso processo de humanização, visto que permitiu a comunicação e interação entre os seres humanos, ao passo que deu acesso ao acervo cultural da humanidade. É por

⁴ Os modelos autônomo e ideológico propostos por Street (2014 [1984]) serão discutidos na seção *Letramento hegemônico x letramentos não hegemônicos*.

meio dessas interações que significados construídos sócio-historicamente são transmitidos e ressignificados pelos diversos sujeitos, que atribuem a eles o seu “sentido pessoal” (Leontiev, 1978, p. 114). Esse sentido, afirma Leontiev (1978), é um produto da nossa consciência individual, que, por sua vez, é resultado de todo conteúdo sócio-histórico-cultural a que fomos expostos ao longo de nossa existência. Sendo assim, se a consciência é influenciada pela experiência e, portanto, mutável, os significados que atribuímos a ela também serão. Tal fenômeno ocorre porque a conscientização só pode acontecer através de significados elaborados e obtidos do mundo externo, incluindo conhecimentos, conceitos e pontos de vista adquiridos através da comunicação, seja ela individual, seja em massa (Leontiev, 1978).

Vigotski (2001), de maneira análoga, parte do materialismo histórico-dialético para fazer reflexões acerca dos conceitos de significado e sentido. Para o autor em questão, o significado é uma “pedra no edifício do sentido” (p. 465), ou seja, ele é apenas uma das possibilidades, dentre uma multidão de sentidos, a ser utilizada a depender do contexto. Por outro lado, o sentido é mais dinâmico e instável, sendo a combinação de fatos psicológicos despertados em nossa consciência por meio da palavra. Sendo assim, toda palavra é moldada por um contexto do qual ela absorve seu “conteúdo intelectual e afetivo” (Vigotski, 2001, p. 466).

É possível asseverar, então, que, segundo Vigotski, a polissemia tem papel central no entendimento da linguagem. Para ele, a relação dialética entre significado e sentido não pode ser ignorada no estudo dos processos humanos (Goés; Cruz, 2006). A palavra, por ser um fenômeno psicológico, não carrega apenas a dimensão sócio-histórico-cultural. Ela carrega, também, uma dimensão responsável por exprimir nossas experiências emocionais e motivacionais (Yarochewsky, 1989). O autor acrescenta, assim, uma nova camada no fenômeno da polissemia: a subjetividade.

Por fim, assim como Vigotski e Leontiev, os pensadores do Círculo de Bakhtin se dedicaram a pesquisar as diferenças entre

sentido e significado. Para eles, as relações de alteridade e do contexto são cruciais para o processo de significação. Tanto os pesquisadores de um grupo quanto os do outro adotavam uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético para criticar as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualistas de sua época, destacando, em suas respectivas áreas, a relevância das questões sociais e o papel fundamental da linguagem no progresso da humanidade (Magalhães; Oliveira, 2011).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017 [1929]), Volóchinov discute a dinâmica entre tema e significação na compreensão dos enunciados. O tema, entendido como o sentido total do enunciado, é intrinsecamente ligado ao contexto sócio-histórico e cultural em que é produzido, refletindo as experiências individuais do enunciador. Por sua vez, a significação engloba os aspectos repetíveis e invariáveis do enunciado que, embora não existam na materialidade de maneira individual, são sempre essenciais. O autor ressalta que a análise do Círculo de Bakhtin não se restringe apenas aos elementos linguísticos ou extraverbais, mas ocorre através da interação entre ambos.

É possível asseverar, então, que, para esses pensadores, o significado (significação) também é entendido como uma potência, ou seja, uma possibilidade na construção de sentido (Volóchinov, 2017 [1929]). Ele é o sentido assumido historicamente por conta de sua utilização reiterada (Cereja, 2005). Por essa razão, ele é descrito como o *limite inferior da significação linguística* (Volóchinov, 2017 [1929]), isto é, o estágio que possui maior estabilidade. O tema, por sua vez, entendido como o limite superior e real do significar linguístico, é o único que pode, de fato, designar algo determinado, dada sua vinculação com o enunciado (Volóchinov, 2017 [1929]).

Portanto, os pensadores do Círculo rejeitavam a abordagem monossêmica da compreensão das palavras, argumentando que a pluralidade de significados é essencial para sua constituição. Para eles, qualquer conjunto sonoro com uma significação constante deve ser visto como um sinal, não como uma palavra ou um signo

(Volóchinov, 2017 [1929]). Assim, a polissemia é considerada a norma, não a exceção na linguagem.

Finalmente, segundo Volóchinov (2017 [1929]), o problema mais relevante dentro da discussão acerca da ciência das significações é o da inter-relação entre significação e avaliação. Considerando a conexão emocional e valorativa que o falante mantém com o sentido e o conteúdo de sua expressão, Bakhtin (2016 [1929]) argumenta que a neutralidade em um enunciado concreto é inexistente. A avaliação, moldada pelo contexto sócio-histórico-cultural do falante, surge como uma expressão ideológica que espelha sua perspectiva em relação ao mundo.

A avaliação social da palavra se revela em diversas camadas, sendo a mais superficial delas transmitida pela entonação expressiva, conforme indicado por Volóchinov (2017 [1929]). Essa entonação, que se vale de recursos como variação no tom, ritmo e entonação da voz, busca comunicar emoções ou atitudes específicas. No entanto, Bakhtin (2016 [1929]) salienta que a expressão discursiva individual não é moldada exclusivamente pelo indivíduo, mas surge de uma interação constante com os enunciados de outros falantes. Por isso, o autor argumenta que cada enunciado carrega consigo várias atitudes responsivas. Assim, tudo o que expressamos é influenciado pelas falas previamente ouvidas e pelas respostas esperadas ao nos dirigirmos a um determinado interlocutor. Ademais, não existe linguagem desprovida de avaliação.

Esse fenômeno desempenha papel crucial no que diz respeito às mudanças de significação. Conforme observado por Volóchinov (2017 [1929]), essa mudança ocorre através da transferência da palavra de um contexto valorativo para outro, em que ela pode ser elevada a uma posição superior ou inferior. Esse processo, denominado reavaliação, surge devido à ampliação do horizonte valorativo de um grupo social. Segundo o autor, "[...] um sentido novo se revela em um antigo e, por meio dele, mas com o objetivo de entrar em oposição e o reconstruir" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 238).

É possível encontrar, então, no que tange à polissemia do conceito de *letramento*, justificativas a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Como podemos perceber, houve diversas razões políticas e axiológicas que justificaram a criação do conceito em questão. Essas transformações ampliaram o horizonte valorativo dos grupos sociais inseridos no contexto da Revolução Industrial, culminando no surgimento de um novo conceito. Contudo, esse processo dinâmico vem ocorrendo ao longo dos séculos, com um embate entre os antigos e novos sentidos de *letramento*, resultando na atribuição de novos significados ao conceito, sem que, no entanto, esses significados substituam imediatamente os antigos. Durante esse processo de reavaliação, os significados atribuídos a *letramento* podem defender tanto a manutenção da hegemonia burguesa quanto buscar subvertê-la. Por esse motivo, a próxima seção abordará a questão da hegemonia em alguns significados de *letramento*.

Letramento hegemônico x letramentos não hegemônicos

Ao traçar esse panorama de evolução do termo *literacy*, traduzido no Brasil como *letramento*, ficou explícito o seu entrelaçamento com a questão da hegemonia. Por essa razão, entendemos que as contribuições de Antonio Gramsci seriam cruciais para esse debate. Para o pensador e militante italiano, o conceito de hegemonia não englobava apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também suas orientações ideológicas e seus modos de pensar (Gruppi, 1978). Em outras palavras, a hegemonia está intrinsecamente relacionada à capacidade de uma classe de influenciar os valores e a cultura de uma sociedade.

No âmbito educacional, destaca-se sua significativa influência na construção da hegemonia. Ives (2010) argumenta que o projeto gramsciano ampliou a análise e o debate sobre a escola e a educação formal, considerando-as cruciais para a transformação social. Gramsci concebia a escola como um elemento indispensável nesse

processo, atribuindo aos intelectuais papel fundamental na consolidação da hegemonia ao produzir e disseminar valores e ideias alinhados aos interesses da classe dominante. O autor enfatizava a necessidade, dentro da classe trabalhadora, de formar intelectuais orgânicos, cujas convicções estivessem em consonância com os ideais de sua classe. Assim, defendia a implementação de um modelo educacional, a Escola Unitária, que visasse não apenas à formação acadêmica, mas também à preparação integral dos estudantes de maneira crítica, capacitando-os para a participação efetiva na vida política e cultural de sua época (Gramsci, 2017 [1947]).

Considerando a discussão travada anteriormente acerca do surgimento do conceito de letramento e sua relação com o ensino da leitura e escrita como veículo de valores e interesses da classe dominante, bem como o papel da escola na legitimação dessas práticas hegemônicas enquanto deslegitima as das classes subalternas, julgamos pertinente categorizar as distintas modalidades de letramento em dois grupos distintos: letramento hegemônico e letramentos não hegemônicos. Tal categorização tem por objetivo agrupar diferentes nomenclaturas atribuídas ao conceito de letramento pelos principais pesquisadores desse campo de estudos, enfatizando, no entanto, aquele que é, ao nosso ver, o ponto nevrálgico da discussão acerca do(s) letramento(s): a disputa pela hegemonia.

O letramento hegemônico abrange as formas convencionais de leitura e escrita, ensinadas nas instituições educacionais e socialmente respaldadas, destacando-se a língua padronizada e os cânones literários. Essa hegemonia se reflete na crença difundida de que o letramento escolar, que prioriza tais normas linguísticas, é o único aceitável, alimentando mitos como a necessidade do domínio da gramática normativa para uma comunicação eficaz ou a ideia de que a educação formal é o único caminho para a ascensão social. A título de exemplo, podemos citar aqui o dicionário de *letramento cultural* que Hirsch Jr., Kett e Trefil (2002 [1987]) se propuseram a desenvolver, em que o letramento é apresentado

como uma espécie de salvador, capaz de tirar as pessoas da ignorância.

Pesquisadores de diversas áreas lançaram mão de diferentes nomenclaturas para se referirem ao fenômeno do letramento hegemônico. Um dos grandes nomes nas pesquisas sobre a língua escrita, o antropólogo Brian Street (2014 [1984]), utiliza o termo *modelo autônomo de letramento* para fazer alusão a essa concepção de letramento. Segundo o autor, a escolha pelo adjetivo *autônomo* se justifica na medida em que

a visão padrão em muitos campos, desde a educação até os programas de desenvolvimento, parte do pressuposto de que o letramento em si – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Alfabetizar pessoas pobres, 'analfabetas', vilarejos, a juventude urbana, etc., terá o efeito de aprimorar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que causaram seu 'analfabetismo' em primeiro lugar (Street, 2003, p. 77, tradução nossa)⁵.

Barton e Hamilton (2012), por sua vez, optaram pela nomenclatura *letramentos dominantes*⁶ para se referirem às práticas letradas hegemônicas. Para os autores, esses letramentos estão associados a organizações formais, como a educação, o trabalho e a

⁵ The standard view in many fields, from schooling to development programmes, works from the assumption that literacy in itself – autonomously – will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, 'illiterate' people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their 'illiteracy' in the first place.

⁶ É interessante notar que Barton (2007) atribui a autoria dos termos de *letramentos dominantes* e *vernaculares* a Brian Street (1993). Em um artigo intitulado *The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy* (Street, 1994), o antropólogo afirma que buscou desenvolver a noção de *letramentos dominantes* em analogia com a noção de línguas dominantes da sociolinguística. Entretanto, atualmente, a nomenclatura em questão é frequentemente associada a Barton e Hamilton (1998).

religião, por exemplo. Tais práticas letradas são padronizadas e definidas segundo os propósitos das instituições e não “em termos dos múltiplos e variáveis propósitos dos cidadãos individuais e suas comunidades” (Barton; Hamilton, 2012, p. 252). A escolha pelo adjetivo *dominante* encontra sua explicação, então, no fato de que “letramentos dominantes têm origem nas instituições dominantes da sociedade” (Barton, 2007, p. 38, tradução nossa)⁷.

Ainda com relação às práticas hegemônicas, estudiosos do *New Literacy Studies* (NLS) e do *New London Group* (NLG) utilizaram o termo *letramento* (*literacy*), no singular, para se referir a esse modelo. Street (2014 [1984]) acrescenta ainda um “l” maiúsculo à palavra (*Letramento*), destacando, assim, o caráter dominante de tais práticas de letramento. A utilização do singular nos remete ao “entendimento de leitura e escrita como habilidades homogêneas e universais” (Duboc, 2012).

Os letramentos não hegemônicos, por sua vez, englobam os significados de letramento que, de alguma forma, questionam o *status quo*, por pensar as práticas letradas como fenômenos que devem ser inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural, legitimando, assim, as mais diversas práticas de letramento. Essa *virada social* teve em Street (2014 [1984]) um de seus protagonistas. A essas práticas sociais não hegemônicas, o autor dá o nome de *modelo ideológico de letramento*. O adjetivo *ideológico* se explica da seguinte maneira:

Trata-se de conhecimento: as formas como as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e existência. O letramento também está sempre inserido em práticas sociais, sejam as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional particular, e os efeitos de aprender aquele letramento específico dependerão desses contextos específicos. O letramento, nesse sentido, é sempre disputado, tanto em seus significados quanto em suas práticas. Portanto, versões particulares dele são sempre “ideológicas”, enraizadas em uma

⁷ Dominant literacies originate from the dominant institutions of society.

determinada visão de mundo e com o desejo de que essa visão de letramento domine e marginalize outras (Street, 2008, p. 4, tradução nossa⁸).

Em outras palavras, para o autor, não se pode conceber nem as práticas nem os significados de letramento como neutros, visto que eles estão sempre imbuídos dos valores e das visões de mundo dos sujeitos nelas inseridos. Dessa forma, é possível afirmar que os significados e as práticas de letramento também são “arenas da luta de classes”, visto que estão em disputa. Street assevera que até mesmo o *modelo autônomo de letramento* é, também, ideológico. Para ele, o fato desse modelo se afirmar como neutro já prova o seu caráter ideológico, afinal, “uma das maneiras pelas quais a ideologia funciona é precisamente disfarçando suas características” (Street, 1994, p. 115, tradução nossa).

Barton (2007), por sua vez, opta pelo termo *letramentos vernaculares* para se referir às práticas letradas não hegemônicas. Segundo o autor (1994), esses são letramentos que se encontram fora dos domínios de poder e influência, estando associados à vida cotidiana e privada das pessoas. Podemos perceber, então, que a escolha pelo adjetivo *vernacular* não é arbitrária, visto que destaca justamente o caráter situado e local desse tipo de letramento. Diferente dos *letramentos dominantes* (Barton, 2007; Barton; Hamilton, 2012), os *vernaculares* não são regulados por instituições hegemônicas, o que proporciona a eles hibridéz e heterogeneidade.

Finalmente, em contraste com o *letramento* no singular, encontramos os *letramentos*. O uso do plural faz referência à multiplicidade de práticas letradas. Tais práticas variam não só de

⁸ It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always “ideological”, they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others.

acordo com o local e o tempo em que estão inseridas, mas também de acordo com as relações de poder nelas envolvidas (Street, 2006). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sinalizam o quão fulcral é que sejamos capazes de navegar nesses letramentos plurais, haja vista o mundo multimodal em que estamos inseridos, afinal, os textos a que somos expostos não se restringem apenas a textos impressos, mas envolvem diversos processos de construção de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Como podemos perceber, embora os autores supracitados tenham lançado mão de diferentes termos para fazer referência ao fenômeno do letramento, é possível notar o papel central da hegemonia no entendimento das práticas de leitura e escrita. Graças a essa *virada social* (Gee, 2000) na compreensão do que seja letramento, visões de leitura e escrita que visam à manutenção do *status quo* passam a ser questionadas e novas perspectivas passam a ser pensadas. É nesse cenário, como veremos na seção a seguir, que os Estudos de Letramento chegam ao Brasil.

De *literacy* a letramento(s): os primeiros sentidos e significados do conceito de letramento no Brasil

Embora o sentido sócio-histórico-cultural e ideológico de letramento tenha chegado ao Brasil via inglês (através de *literacy*), o país não foi um simples absorvedor das ideias de pensadores estrangeiros no que diz respeito a esse campo de estudo. Foi Paulo Freire um dos grandes responsáveis pela *virada social* do letramento (Gee, 2000). Nesse sentido, podemos perceber um movimento dialógico na construção do conceito.

O conceito de *literacy*, em inglês, surge como sinônimo de alfabetização. Como pudemos perceber ao traçar o histórico da palavra inglesa, essa alfabetização já surge fincada em fortes bases morais, de forma a contemplar os interesses da classe dominante. Em 1960, entretanto, Freire (2018 [1968]) propõe uma alfabetização emancipadora, que leve em conta os interesses e o contexto dos aprendizes. A alfabetização freireana acarreta uma mudança de

paradigma no entendimento de *literacy*, que impulsiona adjetivações do termo: *critical literacy*, *new literacies*, *multiliteracies*. Esses estudos, por sua vez, chegam ao Brasil e dão origem ao conceito de *letramento*.

A emergência do conceito no país ocorre na década de 80. O primeiro registro da palavra é encontrado em Mary Kato (1985). Para a autora, *letramento* significava “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 140). É possível afirmar que Kato parte de uma percepção individual para quem o conceito

[...] denota uma concepção de *letramento* escolarizada que valoriza e tem como objetivo o ensino de uma linguagem padrão reconhecida institucionalmente. Não se considera, nesse caso, portanto, o *letramento* atrelado a outras formas de linguagem que não a norma culta, e, menos ainda, as pessoas analfabetas (Alves, 2023, 134).

Segundo Kato, o conceito será encontrado em Tfouni (1988). No entanto, diferente da primeira autora, a segunda adota uma abordagem crítica ao tratar a escrita, a alfabetização e o *letramento*, enfatizando continuamente a presença das relações de poder e dominação, bem como os aspectos ideológicos e não neutros intrínsecos à escrita (Alves, 2023). Ademais, ela afirma que o *letramento* é um *continuum*, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, todos os indivíduos entram, em algum grau, em contato com a escrita, o que impossibilitaria a existência do “iletramento” (Tfouni, 1988). Por essa razão, para a autora, sujeitos não alfabetizados não podem ser equiparados a sujeitos iletrados.

A terceira autora a trazer à baila a discussão sobre *letramento* é Kleiman (1995). Para ela, os estudos sobre *letramento* são relevantes na medida em que “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (p. 16). Segundo Alves (2023), a autora parte de uma perspectiva alinhada ao modelo ideológico de *letramento* de Street (2014 [1984]). Por essa razão, Kleiman (1995, p. 181) compreende o conceito como o “impacto social da escrita”, que vai estar presente

não só em práticas e eventos de letramento que envolvem a leitura e a escrita, mas também na oralidade, visto que o texto escrito possui largo alcance, deixando suas marcas também na modalidade oral.

Podemos asseverar, então, que o conceito de letramento já chega ao Brasil polissêmico, o que pode ser corroborado pelos diferentes sentidos atribuídos à palavra por essas três autoras pioneiras nesse campo de estudos. Tal polissemia é o esperado, visto que há uma multidisciplinaridade nesse campo de estudos, pois, como sinaliza Bunzen (2014), “a cultura escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém” (p. 07). É natural que pesquisadores de áreas tão diversas, como a Antropologia, a Linguística, a História, a Psicologia e a Educação, cheguem a sentidos diferentes do que é letramento. Ademais, deve-se levar em consideração o fato de que alguns significados de letramento visam à manutenção do *status quo*, entendendo o fenômeno como neutro e homogêneo, enquanto outros vão pensá-lo como um fenômeno plural e heterogêneo.

Considerações finais

Por meio das discussões travadas nesta pesquisa, apresentamos um panorama do conceito de letramento, desde o surgimento do conceito de *illiteracy*, no século XVII, até a chegada do termo *letramento* propriamente dito no Brasil, na década de 80. Ao lançarmos mão da teoria bakhtiniana e da teoria sociocultural, buscamos elucidar de que maneira os processos de significação e ressignificação ocorrem com o intuito de entender a influência de questões sociais, históricas e axiológicas na polissemia do conceito em questão. Chegamos, assim, à conclusão de que não se pode desconsiderar o lugar da hegemonia no que diz respeito a esse debate, uma vez que a própria emergência do conceito de letramento está intrinsecamente ligada a questões de manutenção de poder por parte da classe dominante.

Finalmente, para a segunda etapa desta pesquisa, almejamos entrevistar professores de língua estrangeira da rede pública do estado do Rio de Janeiro com o objetivo de averiguar quais os sentidos atribuídos por esses profissionais, de contextos diversos, ao conceito discutido aqui. Acreditamos que essa etapa seja fulcral, visto que poderá demonstrar o que, de fato, os docentes entendem por esse termo tão polissêmico, presente nos principais documentos oficiais da Educação Básica, como, por exemplo, a BNCC.

Referências

- ALVES, M. S. *Apropriação do termo letramento pela Biblioteconomia e Ciência da Informação brasileira: tensões terminológico-conceituais em torno do letramento informacional*. 2023. 542 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. 2. ed. New York: Routledge, 2012.
- BUNZEN, C. Apresentação de *Letramentos sociais*. In: STREET, B. (ed.). *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 7–11.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (ed.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 201–220.
- CRESSY, D. Levels of illiteracy In England, 1530-1730. *The Historical Journal*, v. 20, n. 1, p. 1–23, 1977.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GEE, J. The new literacy studies: From “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. (ed.). *Situated literacies*. Londres: Routledge, 2000, p. 180-196.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOÉS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 31–45, 2006.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*. New Brunswick: Academic Press, Inc., 1991.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo* (vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HIRSCH JR., E. D.; KETT, J.; TREFIL, J. *The new dictionary of cultural literacy*. 3. ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 2002.

IVES, P. Global English, Hegemony and Education. In: MAYO, P. (ed.). *Gramsci and educational thought*. Oxford: Blackwell Publishing, 2010. p. 78-99.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

- KATO, M. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61.
- LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 5, p. 103–115, 2011.
- MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 18, n. 2, p. 341–353, 2011.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.
- RUTTEN, G.; VOSTERS, R. Language standardization ‘from above’. Em: WENDY AYRES-BENNETT, W.; BELLAMY, J. (ed.). *The Cambridge handbook of language standardization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 65–92.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STREET, B. *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies*. *Media Anthropology Network*, v. 17, p. 1-15, 2006.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education*. Nova York: Springer, 2008. p. 3-14.
- STREET, B. The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy. *Changing English*, Londres, 1:1, 113-126, 1994.

STREET, B. What's 'New' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, v. 5, n. 2, 2003.

TFOUNI, L.V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes.

TFOUNI, L. V. (2006). *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, V N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YAROCHEVSKY, M. G. Léon Vygotski: à la recherche d'une nouvelle psychologie. *Enface*, v. 42, n. 1-2, p. 119-125, 1989.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO COLÉGIO ESTADUAL MATEMÁTICO JOAQUIM GOMES DE SOUSA – INTERCULTURAL BRASIL-CHINA

Jinyu Xie¹

RESUMO: No mundo contemporâneo, onde as comunicações e interações entre diferentes culturas e comunidades estão cada vez mais intensas, a educação intercultural desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e no convívio mais harmonioso do ser humano. O presente trabalho pretende realizar uma revisão bibliográfica das teorias sobre a educação intercultural no Brasil e discutir a sua articulação com o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) na escola brasileira. Tomamos as experiências do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China como exemplo para mostrar as iniciativas e os desafios da implementação da educação intercultural na escola pública brasileira através da língua e cultura chinesa. Baseado nas experiências da própria autora que atuou no colégio como docente nos anos letivos de 2017 e 2018, além da observação participante que realizamos em março de 2023, vamos comparar as práticas interculturais introduzidas pelos professores chineses e brasileiros no colégio, com o fim de refletir sobre os pontos positivos e os aspectos que podem ser melhorados na educação intercultural. Destacamos a importância da cooperação entre os agentes chineses e brasileiros na escola para poder melhor articular a língua chinesa ao contexto local, proporcionando uma experiência cultural autêntica que faz sentido para a vida dos alunos brasileiros. Esperamos que a nossa reflexão possa contribuir para o ensino de LE na escola pública brasileira em geral, desenvolvendo uma educação intercultural profunda e transformadora através das LE no contexto escolar.

¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa História, Política e Contato linguístico, sob orientação do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares e da Prof.^a Dr.^a Joice Armani Galli. Bolsista da CAPES. E-mail: xiejinyu@id.uff.br.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação intercultural. Língua estrangeira. Escola brasileira. Colégio Intercultural Brasil-China.

Introdução

Entrando no século XXI, os conhecimentos sobre outras línguas e culturas estão sendo cada vez mais essenciais com a intensificação das interações entre diferentes comunidades culturais no âmbito mundial. De certo modo, o ser humano está mais interligado do que nunca, enfrentando novos desafios contemporâneos, como a mudança climática e o desafio do avanço tecnológico. No entanto, como cada povo possui uma história única, que moldou o seu modo de olhar e interagir com o mundo, diferentes grupos podem apresentar perspectivas distintas em relação ao mesmo objeto, criando divergências ou até conflitos ao ter contato com os outros. Nesse sentido, a educação intercultural, uma ferramenta poderosa que proporciona aos futuros cidadãos o acesso às outras culturas e às diferentes visões do mundo, pode ser decisiva para o convívio mais harmonioso do ser humano e, conforme os discursos chineses, para a criação de uma “comunidade de humanidade com o futuro compartilhado”².

O presente texto visa apresentar as principais teorias em relação à educação intercultural e à sua implementação no contexto escolar brasileiro, particularmente através do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Ao tomar como exemplo as experiências interculturais do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China, uma escola pública brasileira com as disciplinas da língua e da

² No original: 人类命运共同体. É um conceito importante da China com o objetivo de construir uma nova estrutura de relações internacionais e promover a governança global, pensando no convívio do ser humano como uma comunidade em comum. O conceito apareceu pela primeira vez no relatório entregue pelo ex-secretário-geral Hu Jintao ao 18º Congresso Nacional do Partido Comunista da China em 2012, e entrou na Constituição da China em 2018.

cultura chinesa no currículo, fruto de parceria entre a Secretaria da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Universidade Normal de *Hebei* (China), pretendemos apresentar algumas iniciativas interculturais que foram realizadas dentro da escola e refletir sobre os pontos positivos e os aspectos que podem ser melhorados na implementação de uma educação intercultural. A presente pesquisa é de cunho etnográfico, baseada nas experiências da própria autora, que se incorporou à equipe pedagógica do colégio nos anos letivos de 2017 e 2018, além da observação participante que realizamos em março de 2023³. Compararemos as práticas interculturais introduzidas pelos professores chineses e brasileiros, buscando promover uma educação intercultural profunda e transformadora através das perspectivas alternativas proporcionadas pela língua e cultura chinesa.

Revisão teórica da educação intercultural no contexto escolar brasileiro

As teorias de educação intercultural que adotamos na nossa pesquisa vêm principalmente dos autores brasileiros. Como cada povo, país ou nação tem a sua própria vivência histórica e um problema social mais urgente a enfrentar, é normal que cada um desenvolva concepções e propostas diferentes nessa questão. Fleuri (2003) afirma que justamente é a multiplicidade de perspectivas que torna o debate sobre a cultura e a interculturalidade “particularmente criativo e aberto ao aprofundamento” (Fleuri, 2003, p. 17).

Iniciamos a nossa revisão discutindo a noção de cultura. Segundo Repetto (2019), tratar de cultura nunca está em um campo neutro e idealizado, porque estão envolvidos os distintos processos

³ Pesquisa aprovada em 2022 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) da Universidade Federal Fluminense, sob o número de CAAE 60737122.1.0000.8160.

sociais e históricos dos diferentes povos. Na nossa pesquisa, entendemos a cultura como um sistema discursivo e uma perspectiva histórica, dinâmica e heterogênea. A sua existência depende das relações históricas e das interações dos sujeitos sociais. Longe de serem estáveis e imutáveis, as culturas são dinâmicas e estão sempre em construção e desconstrução. Não existem culturas “puras” e essencializadas que variam de nação para nação, mas estão sempre evoluindo em contato com outras culturas (Fleuri, 2001, 2006; Maher, 2007; Candau, 2011; Mendes, 2015; Repetto, 2019).

Quando duas culturas entram em contato, existem principalmente duas orientações no mundo contemporâneo (Fleuri, 1999): a primeira é o monoculturalismo, uma visão essencialista e universalista que legitima a dominação de um projeto civilizatório a custo das minorias culturais; a segunda é o multiculturalismo, que defende o direito das minorias, salientando o relativismo inerente na construção das identidades e valorizando todas as culturas. Dentro da segunda visão, Candau (2011, p. 246) classificou as posições multiculturais em três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o qual assume que todos devem se integrar na sociedade e se incorporar à cultura hegemônica, considerando a diferença como problema; o multiculturalismo diferencialista ou, com outro nome, monoculturalismo plural, que reconhece o direito dos grupos culturais e lhes oferece espaço, tomando a diferença como direito; e, por último, o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, considerando a diferença como riqueza. Ou seja, uma das características mais importantes da interculturalidade é a interação e a reciprocidade entre as culturas. Fleuri salienta que nesse processo de interação, “entretencem-se múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (Fleuri, 2006, p. 501). Além disso, o poder desempenha papel destacado nas relações culturais, criando conflitos, preconceitos e discriminações nas sociedades. Maher sugere que a interculturalidade “propõe a

instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (Maher, 2007, p. 265).

Para construir um diálogo mais produtivo e harmonioso entre os sujeitos das diferentes comunidades culturais, um dos caminhos mais efetivos seria a promoção da educação intercultural no contexto escolar. Citamos aqui a descrição de educação intercultural elaborada por Candau (2016, p. 1):

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

A autora destacou que “a diferença como riqueza” é o ponto central da definição da educação intercultural, porém as diferenças dentro da escola muitas vezes são vistas como deficiência e problema. Como podemos potencializar e utilizar a diferença dentro da escola é um grande desafio para todos os atores educativos. A educação intercultural também não se limita ao interior da escola, exigindo o apoio das políticas públicas e de toda a sociedade. Como resultado, o seu objetivo final é contribuir para uma sociedade mais democrática e uma relação entre os grupos socioculturais mais igualitária.

Em comparação com os outros países, a dimensão intercultural desempenha papel extremamente importante na educação brasileira devido à própria história da criação do país. Com a colonização e a intensa imigração, inúmeras culturas chegaram ao continente sul-americano e as fusões entre elas estão presentes em quase todos os momentos históricos da nação. Como Fleuri (1999, p. 284) afirmou: “[...] o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social

brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade”. No contexto escolar do Brasil, a educação intercultural oferece oportunidade de enfrentar e discutir as questões mais presentes da sociedade brasileira, como a desigualdade, a discriminação e o convívio entre diversos grupos sociais e culturais. Embora tal perspectiva não se limite somente ao contato entre diferentes culturas, tocando também questões de gêneros e direito de todos os grupos minoritários, as disciplinas de LE, as quais abordam conteúdos sobre outras línguas e culturas, são matérias que tratam diretamente de diálogos e interações entre as diferenças, por isso devem ser um dos pilares da educação intercultural, que proporciona aos alunos a consciência e as habilidades de conviver com os outros.

Na nossa opinião, os objetivos da aprendizagem de LE não devem se restringir às visões utilitaristas, como comunicar-se com pessoas de outros países, passar nas provas, conseguir um melhor trabalho ou morar no exterior. Existem objetivos mais formativos e intelectuais, como acessar às informações ou aos conhecimentos em outras línguas, refletir a própria identidade através de conhecer o outro, além de ter contato com outras perspectivas para desenvolver uma visão de mundo mais completa e uma postura mais crítica (Mendes, 2015; Galli, 2015; Scheyerl *et al.*, 2014; Duarte *et al.*, 2011). No mundo de hoje, com o intenso fluxo migratório e confronto das culturas, é importante considerar o ensino de LE em um quadro mais geral e refletir como este pode se integrar com a formação humana para promover o convívio harmonioso entre os diferentes povos do mundo. Assim, articulamos a aprendizagem de LE com a educação intercultural, ou seja, a promoção da educação intercultural no contexto escolar através do ensino e da aprendizagem de LE.

Nesse processo, os professores de língua desempenham papel fundamental. Como o professor olha a língua e a cultura, como ele entende da construção discursiva em diferentes línguas, como é sua atitude frente às diferenças, tudo isso determina o perfil dos seus aprendentes de LE. Além disso, outras dimensões educativas

também contribuem diretamente para um ensino de LE mais intercultural, como as políticas linguísticas, a matriz curricular, os materiais didáticos, a avaliação e o certificado, a formação de professores etc. Todas as dimensões referidas devem trabalhar juntas para abrir mais espaço através das ações criativas e propositivas para promover práticas interculturais no ensino de LE dentro e fora da sala de aula.

A seguir, apresentamos algumas experiências do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China em busca de soluções para desenvolver uma educação intercultural mais profunda e transformadora dentro do contexto escolar brasileiro, por meio da introdução da língua e cultura chinesa.

Práticas interculturais no Colégio Intercultural Brasil-China

O Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China é uma escola diferencial da SEEDUC/RJ em parceria com a Universidade Normal de *Hebei* da China, situando-se no bairro de Charitas, no município de Niterói (RJ). A escola entrou oficialmente em funcionamento no dia 9 de fevereiro de 2015, representando a 27ª escola do programa Dupla Escola sob perspectiva de educação integral da SEEDUC/RJ e a primeira escola pública brasileira a incluir o ensino de língua e cultura chinesa dentro do currículo escolar. Nessa iniciativa de cooperação internacional, o Instituto Confúcio da China, órgão principal da promoção internacional da língua e cultura chinesa, ofereceu grandes apoios ao colégio, compartilhando os seus professores e recursos pedagógicos. Ao mesmo tempo, os alunos do colégio também participaram dos diversos eventos organizados pelo Instituto Confúcio.

Desde a sua criação até hoje em dia, toda a equipe pedagógica da escola tem trabalhado em conjunto para trazer as experiências interculturais para os alunos e formar jovens mais abertos e interessados em outras línguas e culturas. Entendemos aqui que as

práticas interculturais não se limitam à disciplina de língua e cultura chinesa, nem às práticas pedagógicas explícitas como o ensino de conhecimentos culturais e a organização das atividades culturais, mas abrangem todas as práticas pedagógicas formais e informais realizadas por todos os atores do colégio, que contribuíram para possibilitar aos estudantes brasileiros o acesso às perspectivas e aos conhecimentos da civilização oriental. Dividimos a sessão em duas partes, que se referem, respectivamente, às práticas interculturais introduzidas pela equipe chinesa do Instituto Confúcio e pela equipe brasileira da própria rede estadual.

Os professores chineses do Instituto Confúcio eram os atores principais a levar as práticas interculturais ao colégio nos primeiros anos do funcionamento da escola. Antes de tudo, a sua presença na escola é fundamental por disponibilizar aos alunos a oportunidade de contato direto com sujeitos de outra cultura. Nas interações no dia a dia entre os alunos brasileiros e os professores chineses, a “China” deixa de ser uma palavra que só existe nos livros didáticos e nas mídias, mas é representada por uma pessoa de verdade que participa do cotidiano escolar dos estudantes. Como os professores chineses se comportam dentro e fora de sala de aula, como eles tratam do trabalho e lidam com outros colegas, tudo que não foi dito, mas foi feito, vem construindo na cabeça dos alunos uma imagem mais completa e verdadeira sobre a China. No contato com os professores chineses, os alunos ganham a consciência de que uma pessoa chinesa, independentemente de quão diferente culturalmente seja, é antes de tudo uma pessoa igual a todo mundo, que deseja o bem a si e aos outros. Dessa forma, desconstrói os preconceitos e as discriminações vinculadas na mídia, partindo de uma experiência humana que envolve a interação entre dois sujeitos, entre dois seres humanos.

Uma das práticas interculturais muito importantes trazidas pelos professores chineses ao colégio eram os rituais das escolas chinesas, como o cumprimento na sala de aula, a autogestão e auto-organização da turma, os exercícios físicos no intervalo etc., através

dos quais são cultivados os valores importantes da cultura chinesa, como o respeito aos professores e a valorização do coletivo. Durante cada aula, os chineses costumam realizar um ritual para marcar o início e o fim da aula. No início da aula, o professor fala para a turma “começar a aula” e a turma inteira se levanta. Todos os alunos falam “olá, professor” com uma reverência, e o professor responde: “Olá, colegas de estudo! Sentem-se, por favor.” A mesma prática é realizada no final da aula, também com todo o mundo levantado para se despedir do professor. Tal ritual foi implementado em todas as aulas de chinês em língua chinesa. Os alunos do colégio adoraram essa prática e sempre pediam para fazer múltiplas vezes, para que todos pudessem falar juntos em voz alta. Por um lado, era uma boa oportunidade para praticar as expressões cotidianas em língua chinesa; por outro, o professor conseguia chamar a atenção da turma para o início e o fim da aula, além de cultivar o respeito dos estudantes a ele, o que é uma questão extremamente importante nas escolas chinesas.

As atividades culturais organizadas pelos professores chineses na escola faziam parte de um quadro geral do Instituto Confúcio, geralmente relacionadas à comunidade chinesa e ao Consulado da China. Entre os diversos eventos culturais que acontecem mundialmente, destacamos a competição da proficiência da língua chinesa *Chinese Bridge*, o programa de intercâmbio *Summer Camp* e as celebrações nos dias comemorativos. O *Chinese Bridge* é uma competição mundial de língua e cultura chinesa, na qual os participantes apresentam seus conhecimentos sobre o país asiático através da prova, do discurso e do show de talentos, com a oportunidade de participar na fase final da competição na China. Outra oportunidade de intercâmbio cultural que a escola oferecia era o *Summer Camp*, organizado pelo Instituto Confúcio. Em agosto de cada ano, um grupo de 20-30 alunos e professores do colégio passava um mês na Universidade Normal de *Hebei*, parceria chinesa no convênio com o colégio. Nessa experiência de intercâmbio cultural, os alunos competiam com os times de futebol das escolas chinesas, participavam das aulas de língua e cultura

chinesa e visitavam os principais pontos turísticos em *Beijing*. Dessa forma, expandiu-se a experiência intercultural dos estudantes para fora da escola, ampliando o seu repertório sociocultural e a sua visão do mundo.

O intercâmbio na China era a melhor forma para oferecer experiências interculturais profundas para os alunos, porém limitados a um pequeno grupo com o alto custo financeiro e o limite das vagas. Para o resto dos estudantes que fazia a maior parte da escola, proporcionar-lhes atividades culturais parecidas era um grande desafio dos professores chineses. Como estes não conheciam muito bem o formato das atividades culturais nas escolas brasileiras, seguiam principalmente a orientação do Instituto Confúcio, que organizava eventos culturais no mundo inteiro nos dias comemorativos. As atividades eram bastante parecidas no mundo inteiro, incluindo caligrafia e pintura chinesa, aulas e apresentações de artes marciais, oficinas de artesanato chinês, como corte de papel, música, dança, roupa tradicional e comida chinesa. Eram atividades interessantes e fáceis de executar, mas de certa forma superficiais e que não ofereciam uma experiência intercultural verdadeiramente significativa para os estudantes. Também faltava a ligação com a escola e com a cultura brasileira, resultando em um baixo grau de participação dos alunos. Dessa maneira, os eventos eram vistos como um elemento extracurricular trazido pela equipe chinesa, sem muita integração com as outras disciplinas da escola. Cabia aos professores brasileiros, que conheciam bem as necessidades e preferências dos alunos, adaptar tais atividades culturais ao contexto brasileiro e criar a ligação entre a cultura oriental e a cultura que os estudantes já possuíam.

Com a chegada da pandemia no início de 2020, os professores chineses tiveram de voltar ao país de origem, por isso todos os programas de intercâmbio e atividades culturais do Instituto Confúcio foram suspensos por tempo indeterminado. A saída temporária do Instituto Confúcio devolveu a responsabilidade do ensino de chinês do colégio para a equipe brasileira, acelerando, de

certa maneira, a adaptação e a localização do ensino de língua chinesa no contexto escolar brasileiro. Vale destacar dois aspectos nesse processo de adaptação realizado pelos professores brasileiros da escola. O primeiro é tomar como referência os conhecimentos que os alunos já possuem, facilitando a sua compreensão dos objetos e fenômenos fora da realidade brasileira. O segundo é a integração com outras disciplinas, incorporando a língua e cultura chinesa na rede de conhecimento que os alunos constroem ao longo da sua trajetória de formação. Dessa maneira, as matérias sobre o país oriental passaram a ser consideradas como conteúdo dentro do currículo do colégio, como parte consistente da formação geral dos estudantes.

Um dos primeiros grandes eventos organizados pela equipe brasileira depois da pandemia foi a celebração do Dia Nacional da China no dia 1 de outubro de 2022. Muito diferente dos anos anteriores, quando os alunos saíam da escola para participar dos eventos organizados pelo Consulado da China no Rio de Janeiro ou pela comunidade chinesa, tratava-se da primeira atividade de cultura chinesa que nasceu dentro do colégio e se fundamentava nos trabalhos dos alunos. Os estudantes do terceiro ano eram protagonistas do evento, ocupando diferentes espaços da escola para mostrar seus trabalhos relacionados aos diversos aspectos da cultura oriental. O grupo responsável pelo tema da filosofia chinesa escolheu um dos integrantes do grupo para desempenhar o papel do Confúcio, dando dicas para as pessoas com as doutrinas do filósofo clássico oriental. Os grupos que apresentaram as dinastias da China, sob a ajuda dos professores de Arte, fizeram várias esculturas de gesso para mostrar o formato da antiga cidade imperial e da grande muralha da China. Quem fez esculturas parecidas foram os alunos do grupo de Geografia, que usaram a escultura para mostrar o relevo da China e elaboraram gráficos sobre o desenvolvimento populacional do país. Um grupo com o tema da etnia de minorias da China produziu um curto documentário sobre os diversos aspectos de costume da etnia Uigur, com os materiais, imagens e vídeos recolhidos na Internet,

além de criar um espaço escuro no corredor da escola para imitar o ambiente de cinema. O grupo de medicina chinesa convidou um familiar do membro, que era especialista em acupuntura e ventosa terapia, para que o público pudesse experimentar a antiga medicina chinesa. Foi um experimento tanto intercultural quanto interdisciplinar, visto que os temas de apresentação movimentaram os conhecimentos de diversas áreas, como Arte, Filosofia, Geografia e as habilidades digitais e tecnológicas fundamentais para a era pós-pandêmica, tornando, assim, o ensino de língua e cultura chinesa no contexto escolar brasileiro um grande sucesso.

No entanto, também apontamos o risco de abordar as questões culturais e sociais da China sem conhecimentos suficientes ou realizar pesquisas baseadas nas informações da internet. Isso pode levar à consequência de reforçar os discursos dominantes e os estereótipos do país asiático. Um exemplo disso é a exposição sobre as mulheres chinesas que aconteceu no Dia Internacional das Mulheres (dia 8 de março) em 2023, em que os alunos realizaram pesquisas na internet e fizeram pinturas e esculturas sobre diversos aspectos sobre as mulheres chinesas. Nessa exposição, diversos trabalhos envolviam-se com as críticas sobre a posição social das mulheres no país asiático e as restrições que estas encontram no dia a dia, como a desigualdade de gênero e a pressão social que enfrentam para casar e ter filhos antes de uma determinada idade.

Do ponto de vista do Brasil, a exposição faz todo o sentido, porque se enquadra perfeitamente nos discursos dominantes da sociedade brasileira e reflete as preocupações principais dos brasileiros com os problemas sociais presentes no país, como a desigualdade e a discriminação. No entanto, as mesmas críticas, quando dirigidas a outras culturas e comunidades, passam indispensavelmente pela porta da interculturalidade e se tornam problemáticas. Ou seja, usando os critérios de um sistema de significação para julgar os atos de outro sistema, muitas vezes desconsideram diversas variáveis importantes do outro contexto histórico e social, causando novas discriminações e estereótipos.

Como não teve participação dos professores chineses nesta atividade para mostrar outro ponto de vista, os alunos tinham de recorrer aos discursos do Brasil e às informações na internet em português ou inglês. Chamamos a atenção para o uso exclusivo da internet para obter informações sobre a China, que muitas vezes podem ser manipuladas pela ideologia dominante e pelos interesses políticos. A internet oferece somente uma versão da história, e cabe ao colégio, uma escola intercultural, proporcionar aos seus alunos outros pontos de vista e o acesso aos outros sistemas de discurso, para formar os futuros cidadãos do mundo, politicamente conscientes e culturalmente sensíveis.

Considerações finais

Através da apresentação das diversas práticas interculturais realizadas no Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China, queremos mostrar os desafios que a equipe chinesa e a brasileira enfrentavam na promoção da educação intercultural por meio da língua e cultura chinesa, destacando a importância da cooperação dos dois grupos. Por um lado, a existência dos professores chineses, por si, já constitui uma prática intercultural importante por oferecer aos alunos novos discursos e diferentes perspectivas com as suas falas e os seus comportamentos no dia a dia. A parceria com o Instituto Confúcio também proporciona aos alunos oportunidades de interação com outras comunidades fora da escola, ampliando o seu repertório sociocultural e abrindo sua visão do mundo. Contudo, tais práticas interculturais não se articulavam com o contexto escolar brasileiro e exigiam, muitas vezes, um alto nível de proficiência chinesa, causando baixo grau de participação da parte da escola e atribuindo forte característica extracurricular às disciplinas relacionadas à língua e cultura chinesa.

Por outro lado, os professores brasileiros do colégio conseguiram incorporar a língua e cultura chinesa dentro das atividades pedagógicas da escola, interagindo com outras

disciplinas e adaptando os eventos culturais às preferências dos alunos brasileiros. Dessa forma, estamos vivenciando um grande avanço na localização e na adaptação do ensino de língua e cultura chinesa no contexto escolar brasileiro, dirigida pelos próprios professores da rede. Porém, também queremos chamar a atenção da particularidade da cultura oriental e dos possíveis riscos quando se toca nos assuntos culturais, sociais e políticos. As práticas culturais sem conhecimentos suficientes, os quais se baseiam apenas nas informações da internet, podem reforçar os discursos dominantes e os estereótipos do país asiático, contrapondo-se à educação intercultural que estamos sugerindo.

Como resultado, é fundamental a cooperação entre a equipe chinesa e a brasileira, além da formação dos professores que conhecem bem as línguas e as culturas dos dois países. Assim, podemos alcançar o objetivo de oferecer aos alunos da rede uma verdadeira educação intercultural, que aborda as questões culturais e sociais a partir das diversas perspectivas, através de um método que satisfaz a necessidade do contexto escolar brasileiro. Acreditamos que os conhecimentos linguísticos e culturais de uma outra civilização podem contribuir para uma formação mais completa para os alunos brasileiros da rede pública, formando os futuros cidadãos com as consciências interculturais essenciais, aptos a enfrentar os desafios internacionais baseados na compreensão mútua e na cooperação entre diferentes povos.

Referências

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

- DUARTE, D.M.; SANTOS, K. M.; LIMA, D.C. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. *Fólio – Revista de Letras*, v. 3, n. 1, p. 295-308, jan./jun. 2011.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Percursos*, v. 2, n. 0, Florianópolis, set. 2001.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, Brasília, p. 277-289, mai./ago. de 1999.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35. mai./ago. 2003.
- FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95. Campinas, p. 495-520, mai./ago. 2006.
- GALLI, J. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *EntreLínguas*, v. 1, n. 1, p. 111-129, jan./jun. 2015.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.
- REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, jul./dez. 2019.
- SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTO, D. O. E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul./dez.2014.

PARTE 3
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E
GLOTOPOLÍTICA(S)

UM OLHAR ATUALIZADO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO LIVRO *RETHINKING LANGUAGE POLICY*, DE BERNARD SPOLSKY

Ana Cristina Balestro¹

RESUMO: Bernard Dov Spolsky publicou o livro intitulado *Rethinking Language Policy*, pela Edinburgh University Press em 2021, um dos últimos publicados pelo renomado linguista antes do seu falecimento, em 2022. A obra, ainda sem tradução no Brasil, é composta de catorze capítulos e 272 páginas, nas quais o autor revisita diferentes referências e casos de políticas linguísticas enquanto repensa e atualiza seu olhar sobre conceitos, motivo pelo qual uma reflexão sobre esse livro e um olhar global para a obra do autor se fazem relevantes para pesquisadores da área. Na publicação de 2021, ao olhar para políticas linguísticas nacionais de diversas regiões, o autor decidiu incluir situações e eventos não linguísticos em seu modelo de análise de políticas linguísticas e passou a perceber a relevância do âmbito individual, tanto nas práticas linguísticas de autogestão, quanto na resistência acerca de gestões externas e na expansão de repertórios linguísticos individuais e de grupo. Sua nova perspectiva fez o autor repensar seu modelo e sua forma de apresentar política linguística, por isso, um ano antes de morrer, ele lançou esse livro, que parte do argumento de que a língua não é independente de seu ambiente, mas existe dentro de um conjunto complexo de condições que circundam a vida humana. Assim, políticas linguísticas não deveriam ser pensadas separadamente dos falantes ou do mundo em que vivemos. Nesse sentido, a reflexão parte do âmbito do indivíduo e não do âmbito do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Bernard Spolsky. *Rethinking Language Policy*.

¹ Mestre e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, orientada pela Prof.^a Dr.^a Telma Cristina Pereira. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil. E-mail: acbalestro@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8259-5794>.

Introdução

Frequentemente citado nos estudos das áreas de Política Linguística e Sociolinguística, o professor neozelandês Bernard Dov Spolsky deixou um vasto legado de publicações abrangendo questões de política linguística, linguística aplicada, aprendizado de segunda língua, uso de tecnologia na área da linguagem e testes de proficiência. Para ele, “o campo de Políticas Linguísticas é considerado um tipo de Sociolinguística Aplicada, com muitas de suas atividades direcionadas à educação” (Spolsky, 2016, p. 373).

Em 2021, o autor publicou o livro intitulado *Rethinking Language Policy*, pela Edinburgh University Press, um dos últimos publicados pelo renomado linguista antes do seu falecimento, no dia 20 de agosto de 2022, pouco mais de um mês após ter completado 90 anos. A obra, ainda sem tradução no Brasil, é composta de 14 capítulos e 272 páginas, nas quais diferentes referências e casos de Políticas Linguísticas são entrelaçados enquanto aparecem a opinião e a sensibilidade de Spolsky ao repensar e atualizar seu olhar sobre conceitos, motivo pelo qual uma resenha desse livro e um olhar global para a obra do autor se fazem relevantes aos pesquisadores da área.

No primeiro capítulo desse recente livro, o autor descreve seu percurso na área de Política Linguística desde seu primeiro artigo abordando a temática, publicado em 1996, *Prologema to an Israeli language policy*. Em 1999, Spolsky, juntamente com a linguista americana Elana Shohamy, desenvolveu um primeiro modelo de teoria de análise de Política Linguística, a partir da inquietação acerca de uma proposta de políticas linguísticas para escolas israelenses. Juntos, propuseram um modelo que engloba três pilares interligados, porém independentes, são eles: “as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade, as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes” (Spolsky, 2016, p. 372-373).

Segundo o autor, seu interesse por políticas linguísticas surgiu da sua experiência após completar o doutorado e ministrar aulas no Departamento de Linguística da Universidade de Indiana, onde se atentou sobre as influências políticas no ensino de línguas. Por isso, durante sua atuação na Universidade do Novo México, envolveu-se em “um projeto para estudar os efeitos de se ensinar crianças navajo a lerem primeiro em sua própria língua” e passou a “estudar as forças que afetam a política de ensino de línguas e os valores da educação bilíngue” (Spolsky, 2016, p. 373).

Em seu livro *Language Policy*, de 2004, além de trazer definições, apresentar diferentes pontos de vista e, em que lhe pareceu necessário, desenvolver uma nova terminologia, o autor menciona um tema que será retomado na obra de 2021: sua crítica à limitação de uma análise centrada apenas na língua (o que ele chama de “*linguacentric*”) e reforça que “as políticas linguísticas existem em conjuntos complexos de fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos, demográficos e culturais” (Spolsky, 2004, p.57). No livro *Language Management*, de 2009, Spolsky afirma que se propôs a aprimorar seu modelo inicial de teoria de gestão linguística, a fim de que esse desse conta, da melhor forma possível, dos dados que o autor considera relevantes em relação às tentativas de controlar políticas linguísticas, ou seja, mudar as práticas ou crenças linguísticas de outras pessoas (Spolsky, 2009, p. 249).

Na publicação de 2021, ao olhar para as políticas linguísticas nacionais de diversas regiões, o autor passou a perceber a relevância do âmbito individual, tanto nas práticas linguísticas de autogestão, na resistência acerca de gestões externas e na expansão de repertórios linguísticos individuais e de grupo. Essa nova perspectiva fez o autor repensar sua abordagem e reorganizar sua forma de apresentar Política Linguística, por isso, um ano antes de morrer, ele lançou esse livro.

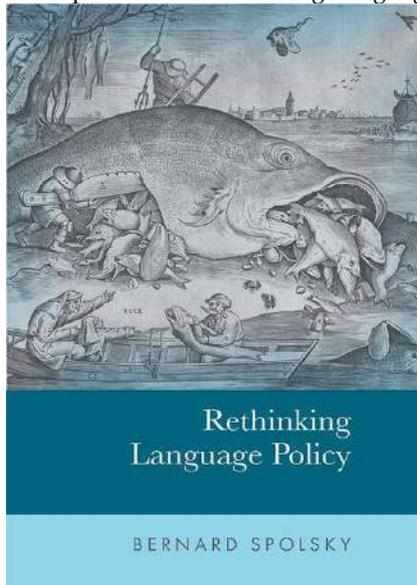
Desde a sua introdução, Spolsky parte do argumento de que a língua não é independente de seu ambiente, mas que ela existe dentro de um conjunto complexo de condições que circundam a vida humana; assim, políticas linguísticas não deveriam ser

pensadas separadamente dos falantes ou do mundo em que vivemos. Nesse sentido, a reflexão parte do âmbito do indivíduo e não do âmbito do Estado.

O livro desenvolve-se em 14 capítulos, que versam sobre questões linguísticas. Trata-se de uma revisão dos níveis de atuação de diferentes agentes glotopolíticos e sua influência, desde os mais íntimos (família, lar, meio educacional, vizinhança, local de trabalho) até agentes com níveis de atuação macro e globais (instituições públicas, meio militar, imperialismo e colonialismo, pressão econômica e neoliberalismo). Nesse percurso, o autor aborda distintos contextos linguísticos e traz à luz diversos trabalhos seminais da área.

Na data do seu falecimento, Spolsky estava aposentado e era membro do conselho consultivo da publicação *Journal of Jewish Languages*. Como fica claro em seu livro, o professor, em décadas de estudo da área, ocupou-se de pesquisar diferentes contextos linguísticos e línguas.

Figura 1 - Capa do livro *Rethinking Language Policy*



Fonte: Edinburgh University Press.

Suas considerações passam a incluir mais o termo “repertórios” no lugar de “línguas”, partem do nível individual para o social e fazem diversas reflexões contextuais. Ao longo dessa publicação, o autor guia o leitor em seções curtas e envolventes, enquanto reforça a complexidade e o dinamismo das Políticas Linguísticas.

O desenvolver do livro

A proposta do autor é partir da esfera individual, essa seria sua grande diferença. Para isso, os 14 capítulos do livro se iniciam com o capítulo inicial “O nível individual na política e gestão linguística” e se encerram no capítulo “Repensando uma teoria”.

Conforme mencionado, o autor inicia a obra descrevendo sua busca por um modelo que definisse Política Linguística desde a publicação de seu primeiro artigo sobre o tópico, em 1996. Nessa busca, ele ressalta a participação de Elana Shohamy e as experiências dos pesquisadores com o contexto linguístico de escolas israelenses. Juntos, eles propuseram em 1999 um modelo básico composto por três componentes interligados e independentes: as práticas linguísticas, as crenças linguísticas e as ideologias. No entanto, o autor passou a perceber e destacar a relevância do âmbito do indivíduo.

Desde o primeiro capítulo, “O indivíduo na política e na gestão linguística”, Spolsky demonstra a vastidão das suas décadas de estudo na área e já aponta que o livro contará com um trabalho de revisitação bibliográfica, feito com bastante familiaridade e propriedade. Nas primeiras páginas, já são citados diversos autores seminais, como Fishman (1966), Giles (1971), Giles *et al.* (1973), Ochs (1986), Cooper (1982), Duranti (Duranti *et al.*, 2011), Trudgill (1986), Gardner e Lambert (1972), Dörnyei (1999), Nekvapil e Nekula (2006), entre outros. Os exemplos apresentados também indicam que o livro versará sobre diferentes estudos de caso, ambientados em diferentes regiões ou apresentando diferentes repertórios, como políticas linguísticas na Tunísia (Gibson, 2013),

outras envolvendo o inglês britânico (Kerswill, 2003), dialetos na França e no Reino Unido (Hornsby, 2007) e em Israel (Cerqueglini, 2018), trabalhadores tchecos em fábricas alemãs (Nekvapil; Nekula, 2006) e ensino de inglês em países asiáticos (Kweon; Spolsky, 2018, Lo Bianco; Wickert, 2001), para dar alguns exemplos.

O segundo capítulo, “A Família e o Lar”, trata da complexidade e do dinamismo do ambiente familiar, apontando a crescente literatura sobre o tópico. Passando pelo conceito de família, famílias migrantes, exogamia, diásporas, urbanização e pressões externas em políticas familiares, o autor consegue cobrir os diversificados contextos familiares modernos. Famílias são os pilares para a transmissão de línguas, garantindo sua manutenção. O autor coloca que a transmissão intergeracional familiar e “a escolha da língua de instrução escolar talvez sejam os dois mais poderosos prognosticadores se uma língua terá continuidade” (Spolsky, 2021, p. 24).

No terceiro capítulo, intitulado “Escola”, o autor, já desde a abertura, compartilha um olhar pessoal, particularmente quando justifica suas escolhas. É o caso, por exemplo, de apresentar a sua ponderação sobre sua motivação para manter este espaço após o contexto familiar e antes de introduzir a religião. Como ele abre o capítulo explicando, a escola tem grande impacto no repertório linguístico, seja pela língua de instrução, seja na língua dos colegas (que pode ser percebida em momentos informais), seja na escolha das línguas adicionais ofertadas. Um apontamento importante é quem define as políticas linguísticas na escola e, nesse caso, além de lideranças da escola, representantes governamentais ou pais de alunos, podem-se encontrar autoridades religiosas também.

O estudo de repertórios de fala no contexto escolar não é um tópico novo nas publicações do autor, como ele mesmo aponta. Dados seus trabalhos prévios, o próprio Spolsky lida mais com uma visão geral de principais tópicos sobre o assunto.

Ainda assim, seu olhar nesse capítulo é também sensível e atento a questões atuais, não deixando de mencionar o contexto migratório em situação de vulnerabilidade, muitas vezes

excludente, quando crianças migrantes não conseguem acesso à escola. Também evidenciando seu olhar atento, o autor afirma que a escolha de uma educação que leve em consideração línguas minoritárias está embasada na crença de que a língua é um direito humano, conforme está disposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e outros documentos regionais.

Sua sensibilidade também fica evidente ao percorrer os exemplos de educação. Ele aponta vantagens de uso de *translanguaging* e uso de língua materna, ao mesmo tempo que nos lembra do estudo de Grin *et al.* (2010) sobre os benefícios econômicos de se investir numa boa educação, visando resultados de comunicação efetiva em negócios e empregabilidade, dois aspectos que são frequentemente mencionados ao longo do livro como motivações para o aumento de repertório linguístico.

Como não poderia deixar de ser abordado, o tópico de línguas indígenas ocupa um espaço importante neste capítulo, passando por grupos de diferentes regiões e demonstrando, em variados documentos, a importância do reconhecimento de suas línguas. “O poder do sistema escolar de levar a perda linguística é vastamente comprovado²” (Spolsky, 2021, p. 40, tradução nossa) e, nesses casos, pais, linguistas e ativistas linguísticos se tornam os principais agentes na manutenção de uma língua, ainda que, segundo o autor, o papel da escola continue sendo o de maior peso.

O autor ainda cobre importantes tópicos, como a escolha entre língua vernacular ou padrão nas escolas e a educação bilíngue e seus diferentes modelos. Ele conclui que a escola tem potencial para ser a principal motriz de uma gestão linguística, ainda que ela precise articular-se com outros contextos sociais.

Ao repensar sobre a importância da vizinhança e dos pares, no capítulo quatro, Spolsky inicia suas considerações com um estudo na época considerado revolucionário. Harris (1998, 2011) aponta essa influência e sustenta que, em contextos de migração, a escolha

² Do original: “[...] the power of a school system to lead to language loss is widely attested [...]”.

de uma vizinhança advinda da mesma região é determinante para facilitar a integração e o desenvolvimento das crianças. Grandes diferenças culturais em contextos migratórios levam à formação de grupos étnicos, de forma a buscar a familiaridade linguística e cultural, como o autor exemplifica com a formação de *Chinatowns* e agrupamentos de judeus ortodoxos.

Após explorar esses contextos mais individuais, no capítulo cinco, acerca das instituições públicas responsáveis por comunicação, cultura, saúde e legislação, e no capítulo seis, que trata da gestão linguística no âmbito militar, Spolsky se debruça sobre os contextos mais institucionais, avaliando a influência de instituições públicas em variadas áreas de atuação. Ele mesmo faz a ressalva de que não necessariamente essas instituições impactam seguindo a mesma ordem para todos os falantes, isso varia conforme a exposição. Meios de comunicação, por exemplo, têm o poder de entrar na casa das pessoas e representam grande força de gerar modificações linguísticas nos repertórios, mas isso varia da individualidade de cada família.

Da mesma forma, a religião, quando faz parte da rotina individual, tem grande impacto sobre o repertório de fala individual. No entanto, Spolsky não se demora nesse tópico. Ele apenas apresenta diferentes contextos de instituições que podem impactar no repertório de falantes.

Os capítulos sete e oito trazem contextos globais decisivos nos repertórios adotados em cada país, são eles: “imperialismo e colonialismo” e “pressão econômica e neoliberalismo”. O contexto brasileiro também é explorado, um país multilíngue fortemente marcado pela colonização portuguesa. Ainda, nesses contextos, o autor evidencia motivações econômicas nas decisões por aprender novas línguas. Ele faz uma revisão histórica das relações entre língua e sistemas econômicos, explora razões em que se faz útil aprender uma língua, considerando ainda diferentes contextos que poderiam influenciar na escolha de uma língua, como o político.

Fazendo uma ligação entre esses contextos econômicos, no capítulo nove, sobre línguas ameaçadas e assimilação linguística,

Spolsky chama nossa atenção para as línguas que têm menos valor econômico e que passam a perder espaço à medida que seus falantes fazem uso de variedades mais valorosas (num sentido de poder mercadológico), muitas vezes em uma escolha que visa à opção mais “vantajosa” (Spolsky, 2021, p. 108).

Como seria pressuposto, ele traz exemplos de diferentes modelos e ideias, tais quais a ressalva de Mufwene (2005) sobre a simplificação feita sobre a globalização a um sistema de uniformização e a preocupação voltada às línguas em ameaça e não aos falantes. Para ele, através de exemplos, a globalização prioriza a comunicação e aponta casos em que não é a língua inglesa que cresce como ameaça, mas outras línguas locais mais poderosas. Ademais, o autor faz ressalvas quanto à militância e os benefícios da revitalização linguística (Spolsky, 2021, p. 112). Em consonância com essa reflexão, no capítulo dez, sobre agentes de gestão e ativistas, retoma o seu modelo consolidado que diferencia práticas, crenças e gestão linguística e, a partir dessa reflexão, versa sobre quem tem autoridade para influenciar escolhas e políticas linguísticas.

No capítulo onze, sobre tratados e leis que regem direitos, o autor evidencia a concepção de nações monolíngues e ressalta que, de maneira geral, o olhar sobre as minorias passou a melhorar após 1975, ainda sem incluir os direitos linguísticos. Ainda assim, após esse período, pouco se tratou das questões envolvendo imigrantes.

Apenas no capítulo doze é que o Estado é analisado como gestor linguístico. A maioria dos estudos da área discorria sobre o assunto a partir de ações governamentais, uma abordagem que Spolsky decidiu mudar nesse livro, de maneira a apresentar desde o nível individual e familiar até outros, porém não há como não reconhecer o papel do Estado. Segundo ele, essa presença/atuação estatal no gerenciamento linguístico é mais forte em países com línguas que competem entre si e ele pontua que é possível observar o possível sucesso de políticas linguísticas a partir das práticas de uma determinada população, em diferentes níveis e domínios e os fatores não linguísticos que interferem nesse sucesso ou fracasso.

No penúltimo capítulo, o autor descreve políticas linguísticas nacionais de diferentes países para, a partir delas, retomar e repensar seu modelo, levantando o questionamento se línguas podem ser geridas. Por fim, fechando essa obra, o capítulo “Repensando uma teoria” é curto e traz o dilema da gestão das línguas, considerando características de regimes estatais, recursos financeiros, ideologias e etnias minorizadas.

Considerações finais

Ao longo dessa obra, o autor faz referência ao seu modelo de análise de políticas linguísticas e o repensa de uma maneira que lhe faz mais sentido, ou seja, partindo do nível individual, no qual o falante tem uma escolha, para um nível em que há uma comunidade que espera algo dele. No entanto, fica uma ressalva importante: todos os cenários têm fatores complexos e, por isso, não se torna fácil definir qual terá maior influência.

O fechamento da obra é recheado de reflexões acerca das funções e dos benefícios de uma gestão linguística, quais são e para quem. Nesse sentido, ele ainda levanta questionamentos acerca da hegemonia e uniformidade linguísticas e sobre o que beneficia os governantes. Todas as ponderações do autor fazem base para a conclusão de que não há uma solução simples ou uma resposta única quando se trata de políticas linguísticas.

Spolsky nos deixa com uma reflexão sobre o interminável papel descritivo do linguista e celebra novos estudos, como os que abordam *translanguaging*. Para o autor, o linguista lida com fenômenos dinâmicos que abrem espaço para discordar e repensar teorias. Somente a partir desse local de debate e compreensão seria possível desenvolver políticas linguísticas efetivas.

Referências

GRIN, F., SFREDDO, C.; VAILLANCOURT, F. *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York and London: Routledge, 2010.

HARRIS, L. R. *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. New Nork: Free Pass, 1998.

HARRIS, L. R. *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. New Nork: Simon & Schuster, 2011.

MUFWENE, S. S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris: L'Harmattan.

SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. *Language Policy: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky*. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Trad. Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/88462b98e1be709d449da571e68eff62.pdf>. Acesso em 28 dez. 2023.

SPOLSKY, B. *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM PROL DA LÍNGUA TALIAN

Cinthia Luisa Rodrigues Pessoa¹

RESUMO: A presente pesquisa visa buscar e analisar políticas voltadas para a preservação da língua talian e dos seus efeitos, bem como contribuir para a visibilidade dessa língua de descendentes de imigrantes, que ainda é pouco conhecida no Brasil, o que mantém a falsa ideia de monolingüismo no país por grande parte da população. O trabalho também pretende destacar a importância das políticas linguísticas feitas até o momento em prol do talian e a diferença que fizeram para seus falantes. Ao longo dos anos, tais medidas tornaram a língua mais incluída dentro da sua comunidade, conquistando cada vez mais espaço. A pesquisa também se destina a analisar o processo que membros da comunidade de falantes fizeram para obter êxito na promoção da língua, uma vez que as políticas são efetuadas com base nas atitudes dos falantes que se organizam e reivindicam do governo tais ações. Até o momento, foram realizadas cooficializações do talian em diversos municípios, houve o reconhecimento pelo governo como Língua de Referência Cultural Brasileira, ganhando o título que leva esse nome, composição de dicionário na língua, livros didáticos em talian, gramática, dentre outros. Todos esses avanços contribuem para a valorização da diversidade linguística brasileira e para o reforço de identidade por parte de falantes de línguas minoritárias.

PALAVRAS-CHAVE: Talian. Políticas linguísticas. Plurilingüismo.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense. Bolsista pela CAPES. Orientada pela Prof.^a Dr.^a Mônica Savedra. E-mail: cinthialuisa@id.uff.br.

O que é a língua talian?

O talian é uma língua de imigração desenvolvida a partir do fluxo migratório italiano para o Brasil, iniciado na segunda metade do século XIX. Estima-se que 1,5 milhão de pessoas provenientes da Itália vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX. É fruto do contato entre esses imigrantes italianos, em sua maioria vindos da região do Vêneto, Norte da Itália, brasileiros falantes de português e falantes de espanhol, de países vizinhos ao Brasil. Ou seja, é uma língua brasileira. Vale destacar que a Itália, à época, ainda era um território recém-unificado, com isso, havia uma grande diversidade de variedades dialetais. Como a maioria dos imigrantes que veio para o Brasil a partir de 1875 era da região do Vêneto, falantes da variedade dialetal de mesmo nome, o talian é uma língua de base vêneta.

A língua é falada majoritariamente no Sul do Brasil, pois foi nessa região que os imigrantes italianos se estabeleceram em sua maior parte, mais especificamente nos campos, para trabalhar nas lavouras de café e plantações de uva. Obviamente, necessitaram se comunicar com outras pessoas da região, na qual começou a nascer mais um contato linguístico, além do que já tinham entre si, afinal, vários imigrantes de diferentes áreas da Itália, e como já exposto, com falares diferentes, dialogavam entre si diariamente, o que já configurava a situação de línguas em contato. Com o fluxo de imigrantes ficando cada vez maior ao longo do tempo, o contato, proporcionalmente, intensificou-se. Dessa forma, foi surgindo a língua talian.

Ao chegar, os imigrantes em questão se fixavam nos campos do Sul do Brasil. Com isso, ficavam geograficamente isolados de outras populações da região. A interação entre eles já era o suficiente para uma evolução linguística resultante em outra língua, pois cada um carregava consigo sua variedade dialetal. Essa situação era reflexo da falta de unidade política da Itália da época. Os efeitos eram causados não só no cenário social, mas também no linguístico. Os imigrantes que aportaram no Brasil a partir de 1875

não falavam italiano nem se sentiam como tal, mas afirmavam ser, de acordo com Luzzatto (1998), “vênetos, lombardos, friulanos, trentinos, piemonteses etc. [...]” e cruzaram o oceano trazendo tais variedades, bem como interagiam entre si em seus assentamentos.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar os efeitos das políticas de cooficialização em torno da língua talian.

Os objetivos específicos são:

- Examinar se houve mudança efetiva para a comunidade de falantes;

- Refletir sobre o sentimento de identidade dos falantes;

- Analisar a trajetória de ativistas da língua em questão para a conquista de avanços políticos;

- Contribuir com a divulgação de uma língua ainda invisibilizada;

- Identificar os fatores ainda faltantes para um cenário ideal de preservação do talian;

- Ressaltar a importância da promoção da diversidade linguística de um país.

Metodologia

A pesquisa teve como método inicial a análise documental das políticas voltadas para a língua (especialmente as de cooficialização), o levantamento de dados e a realização de conversas com representantes e/ou falantes da língua. Tais diálogos não se caracterizam por um formato de entrevista tradicional, visto que não foi feito o procedimento exigido pelo programa para tal.

Foi contactada a coordenadora do Comitê Gestor da Língua Talian (CONTALIAN), que também já fez parte da Associação dos Difusores do Talian (ASSODITA), quem informou à autora desta

pesquisa sobre alguns eventos relacionados ao talian, como o lançamento do dicionário e o XXVII Encontro Nacional dos Difusores do Talian. Na fase seguinte, foi realizada a ida ao referido evento, na cidade de Colombo, no Paraná, onde foi possível conversar pessoalmente com mais gente envolvida em atuações em prol do talian, obter dados novos que puderam contribuir crucialmente com a pesquisa no tocante à realidade atual da língua e aos efeitos das políticas linguísticas em prol desta pela perspectiva dos falantes e/ou militantes pela causa. A seguir, podemos conferir dados encontrados e analisados na primeira fase da pesquisa.

A língua talian teve sua escrita registrada pela primeira vez em 1924, por Aquiles Bernardi, Frei Paulino de Caxias do Sul, quando publicou no jornal de nome atual Correio Rio-Grandense o livro Nanetto Pipetta, de acordo com o documento da audiência pública do processo de cooficialização da língua na cidade de Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul. Após esse evento, uma série de outros ocorreu, conforme o documento:

Segue A História de Nino: fraterno de Nanetto Pipetta; em 1996, Alberto Stravinski, escreve a primeira gramática Vocabulário Vêneto-Português, mais tarde ele lança o dicionário Vêneto Riograndense-Português; 1989 na Societa Taliana Massolin de Fiori, surge o Clube de Editores do Talian Rio Grande do Sul; em 31/07/1993, na cidade de Serafina Corrêa, é realizado o Primeiro Encontro da Imprensa Vêneto do Brasil onde se cria uma Comissão de Estudos para unificação do "Talian", formada por Frei Rovilio Costa, Mário Gardelin, Júlio Posenato, Silvino Santin, Roberto Mauro Arroque, Honório Tonial, Darcy Loss Luzzatto, Edy Damian, Newton Bortoloto, Antônio Alberti e Paulo José Massolini na condição de Coordenador. 30/07/1994 no Segundo Encontro da Imprensa é lançado o Livro Talian Vêneto-Brasileiro: noções, histórico e cultura (Serafina Corrêa (RS), 2009, p. 2).

O talian foi a primeira língua falada por descendentes de imigrantes a iniciar o processo de solicitação de reconhecimento

como patrimônio imaterial brasileiro, o que a torna um exemplo para as outras línguas de imigração. O pedido de reconhecimento incentivou a criação, mais tarde, do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, em 2014. Em 2001, o pedido foi encaminhado ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), com base no Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, criado em 2000, por meio do Decreto 3.551. Porém, a categoria de línguas ainda não era muito bem contemplada no projeto. Com isso, a solicitação não pôde ser executada de imediato.

De acordo com o Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL (2014), “isso não significou, no entanto, que a questão estivesse encerrada. O assunto continuou em debate nos anos seguintes, impulsionado por forte mobilização da sociedade civil”. Mais tarde, em 2006, houve a realização do seminário sobre a criação do Livro de Registro das Línguas, que teve como objetivo discutir medidas para a preservação da diversidade linguística.

Após esse acontecimento, foi criado o GTDL (Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística), com a finalidade de fazer um levantamento sobre a realidade linguística do Brasil, bem como pensar políticas públicas para a sua preservação. Em 2010, após quatro anos de atuação, a conclusão a que chegou o grupo foi a necessidade da criação de um inventário. Foi feito, então, o INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística). De acordo com o IPHAN (2010), “[...] o inventário é um meio de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Portanto, o objetivo do INDL é organizar o panorama linguístico brasileiro, documentando e promovendo a valorização da diversidade linguística brasileira. Até o momento, sete línguas foram inventariadas, sendo elas, o próprio talian, libras, hunsrückisch, guarani mbya, asurini, nahuka; matipu; kuikuro, kalapapo e pomerano.

Em 2014, recebeu do IPHAN o título de Referência Cultural Brasileira, o que significa ser um elemento altamente relevante para

a vida, cultura e história de seu povo. Receber tal título reflete o reconhecimento e trabalho do poder público em prol da língua e, ao mesmo tempo, é sinônimo de retorno do ativismo civil na busca pela valorização da diversidade linguística e de suas identidades étnicas.

Além das políticas supracitadas, outra medida altamente importante para a preservação do talian foi a sua cooficialização em diversos municípios, até o momento, 32, de acordo com o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Na tabela abaixo podemos conferi-los em ordem cronológica:

Tabela 1 - Cidades que cooficializaram o talian

Serafina Corrêa - RS (2009)	Barão - RS (2021)
Flores da Cunha - RS (2015)	Putinga - RS (2021)
Nova Erechim - SC (2015)	Casca - RS (2022)
Nova Roma do Sul - RS (2015)	Vila Flores - RS (2022)
Paraí - RS (2015)	Farroupilha - RS (2022)
Bento Gonçalves - RS (2016)	Nova Bassano - RS (2022)
Fagundes Varela - RS (2016)	Garibaldi - RS (2022)
Antônio Prado - RS (2016)	União da Serra - RS (2022)
Guabiju - RS (2016)	Coronel Pilar - RS (2023)
Camargo - RS (2017)	Cotiporã - RS (2023)
Caxias do Sul - RS (2017)	Vista Alegre do Prata - RS (2023)
Ivorá - RS (2018)	Marau - RS (2023)
Doutor Ricardo -RS (2019)	Ijuí - RS (2023)
Pinto Bandeira - RS (2019)	Capinzal - SC (2023)

Nova Pádua - RS (2020)	Horizontina - RS (2023)
Ipumirim - SC (2020)	Encantado - RS (2023)

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do IPOL.

Resultados preliminares encontrados

A cidade de Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul, é considerada a “capital nacional do talian”. Como é possível perceber na tabela anteriormente exposta, foi o primeiro município a ter a língua cooficializada. Isso porque, como já apresentado neste trabalho, a cidade tem um longo histórico de atitudes civis em prol da preservação do talian. Dentre elas, a ASSODITA (Associação de Difusores do Talian), que, apesar de ter sido fundada em Concórdia (SC), é sediada em Serafina Corrêa.

A associação foi criada em 2008, tendo como finalidade promover e difundir a língua talian, inclusive internacionalmente. É uma organização civil formada por diversas pessoas interessadas em propagar e pesquisar a língua. Foi fundada e é constituída, em sua maior parte, por radialistas. No site da entidade, é possível encontrar itens como divulgação de eventos, documentos e elementos culturais, como, por exemplo, a divulgação das Olimpíadas do Talian, que tiveram sua última edição mais recente, de acordo com o cartaz que se encontra no site, nos dias 16 e 17 de julho de 2022, em Serafina Corrêa. O evento conta com apresentações teatrais (o vídeo também se encontra no site), culturais e jogos típicos dos imigrantes italianos.

Outro evento que se pode encontrar no site é o Incontro Nassionale dei Difusori del Talian e Incontro dei Aluni della Cucagna² Scola de Talian (Encontro Nacional dos Difusores do Talian e Encontro dos alunos da Cucagna Escola de Talian), que teve sua última edição, até o momento, entre os dias 11 e 13 de novembro de 2022, na cidade de Sananduva (RS). O encontro reúne

² O termo significa “terra prometida”, como os italianos se referiam ao Brasil.

associações promotoras do talian e alunos da escola que ensina o idioma. Acontecem apresentações culturais, palestras com os principais representantes da língua, lançamento de livros, jantares típicos e até o hino nacional brasileiro e missas realizadas em talian. Inclusive, o site também compartilha a letra do primeiro evento.

Assim como também há a divulgação da primeira missa ocorrida em talian, em Porto Alegre, no dia 21/05/2022. Vale lembrar que a capital gaúcha não é uma das cidades que têm o idioma vênето como língua cooficial. Isso significa que a língua tem obtido maior visibilidade, pelo menos no estado do Rio Grande do Sul, pois um evento na capital contribui muito para a sua divulgação.

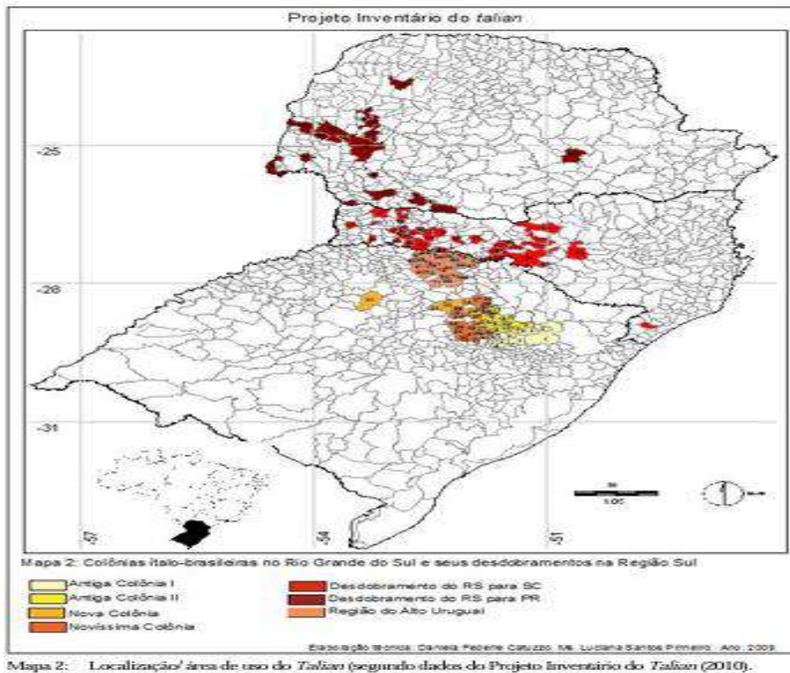
Dentre os documentos armazenados pela página, estão a Certidão do Talian, que é a certidão de inclusão da língua no INDL; o Título do Talian, que vem a ser o documento do Ministério da Cultura que confere ao idioma o título de Referência Cultural Brasileira; o Relatório Final da Conferência Livre da Língua Talian, ocorrido em 14/11/2009, que é um relatório sobre um evento divulgador da língua, ocorrido em Serafina Corrêa, no mesmo ano da sua cooficialização no município; Relatório Final do Projeto-Piloto “Inventário do Talian”, que se trata de um documento de 2016 que apresenta todo um levantamento de informações sobre a língua em questão, com o objetivo de inventariá-la.

Esse documento mapeia toda a situação do talian. Traz dados sobre o bilinguismo entre português e a língua de origem vênета entre homens e mulheres, moradores urbanos e rurais, filhos dos entrevistados, bem como mapas com as regiões de origem na Itália, áreas de uso do talian, difusão da língua para o Estado do Mato Grosso, grau de bilinguismo na cidade de Caxias do Sul.

Além disso, possui um mapa ainda mais específico, que levanta o mesmo grau entre os jovens de 18 anos alistados, também mapeia os municípios de imigração para o Sul, bem como outro mapa aponta os do Sudeste, abrangência de programas de rádio em talian, além de quadros que mostram entrevistas e questionários a prefeituras, etnias predominantes nos municípios gaúchos,

entrevista realizadas através da rádio, modelo de questionário para pesquisa, dentre outros, além de uma extensa lista de tabelas com inúmeras pesquisas. O mapa abaixo, que se baseia nos dados do Projeto Inventário do Talian, de 2010, mostra o uso do talian na região Sul do Brasil e os seus desdobramentos:

Figura 1 - Áreas de uso do talian



Fonte: Projeto Inventário Talian (2010, p. 13).

Outro documento armazenado no site da ASSODITA é o de Conferências Livres do Talian – relatórios enviados à III Conferência Nacional de Cultura, que são relatórios de conferências ocorridas em dois municípios, uma em Ipumirim, em Santa Catarina, e outra em Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul. Ambas em 2013. Os eventos debateram diversas propostas para municípios, estados e federação, como criação de leis, programas e secretarias culturais, mapeamentos, inventário da língua, entre outros.

Outro avanço notável em relação à língua de descendência de imigração em questão foi a criação do primeiro dicionário de talian x português (Dissionàrio talian portoghese). A autoria é do professor e pesquisador Darcy Loss Luzzatto, que também é autor de mais de uma dezena de livros sobre o talian, de acordo com o IPOL. Dentre eles, literatura sobre questões linguísticas, assim como culinária. O dicionário foi publicado no ano 2000. Em 2021, foi lançada a gramática TALIAN par Cei e Grandi, gramàtica e Stòria, escrita por Juvenal Dal Castel, que é o presidente da ASSODITA, Loremi Penkal, secretária da mesma e João Tonus. O título do livro, em português, significa literalmente “TALIAN para pequenos e grandes, gramática e história”. Além disso, tem ocorrido na cidade de Serafina Corrêa a distribuição de livros de história na língua talian em escolas municipais. Outro dado recente descoberto nesta pesquisa foi o lançamento de mais um dicionário de talian x português, ocorrido no dia 02/06/2023 e transmitido pela plataforma YouTube. Os autores são Loremi Loregian-Penkal, Juvenal J. Dal Castel, ambos membros da ASSODITA, sendo, respectivamente, secretária (e professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste) e presidente, e Wilson Canzi, professor da língua. O evento foi comunicado à autora do presente trabalho pelo membro contactado para posterior conversa de contribuição à pesquisa.

Considerações finais

A diversidade linguística no Brasil é muito vasta, mas infelizmente ainda é desconhecida. Assim como o talian, muitas outras línguas invisibilizadas existem e têm recebido até menos políticas em prol da sua preservação do que a língua aqui pesquisada. Diante do exposto neste trabalho, é possível perceber que o processo de evolução de políticas e atitudes de promoção de um idioma é longo e demorado. Cada ação com esse objetivo é de extrema importância para a evolução do *status*. Desse modo, uma atitude influencia que outra seja tomada.

A preservação de línguas significa preservar também a cultura de um povo. Afinal, além da finalidade de se comunicar, elas também são sinônimos de identidade. O talian se trata de uma herança deixada por imigrantes que cruzaram o oceano na esperança de encontrar, no Brasil, oportunidades de trabalho melhores do que as que tinham acesso em sua terra natal.

Desse movimento migratório, surgiu grande parte da população do Sul brasileiro dos dias atuais. Dessa forma, a língua, além de ser encaixada na categoria de imigração, também pode ser considerada língua de herança, pois é passada de geração em geração por uma questão cultural e étnica. Muitos falantes de talian o têm como língua materna e só depois aprenderam o português, de modo que utilizam a língua dentro de casa, com seus familiares e amigos, e a segunda, para interagir em locais públicos.

O que se pode concluir com as observações de tal fato é que a situação se torna excludente quando se fala uma língua e esta não tem representatividade. Ao analisar a linha do tempo do talian, é possível perceber que já houve um grande avanço, quando notamos que a língua, em outros tempos, já foi proibida e, atualmente, é cooficializada em mais de 30 municípios. Embora ainda faltem muitas etapas até o cenário atual, uma evolução considerável foi realizada até aqui. Por isso, também é importante que trabalhos se voltem para esta temática, sendo assim, uma forma de divulgar a questão.

Referências

BRASIL. INLD. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística / pesquisa*, Thiago Costa Chacon [et al.]. Brasília, DF: Iphan, 2014.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*, 2014.

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl> . Acesso em: 06 fev. 2023.

LUZZATTO, D. L. *Gramática, História e Cultura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

SERAFINA CORRÊA (RS). *Processo de co-oficialização da língua talian*. 19 ago. 2009.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE E EM LÍNGUAS DE SINAIS NO BRASIL – ENTRELAÇAMENTO DE DOMÍNIOS

Etienne Silva de Abreu¹

RESUMO: Este trabalho discute as políticas linguísticas relacionadas às línguas de sinais faladas no Brasil, principalmente as decisões que se manifestam em documentos legais que abordam questões educacionais. Para isso, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica, com base nas propostas teóricas sobre gestão linguística apresentadas por Calvet (2007); nas considerações de Lagares (2018) sobre a perspectiva glotopolítica e as discussões desenvolvidas por Spolsky (2016) os quais enfatizam três elementos constitutivos das Políticas Linguísticas: práticas, crenças e gestão. Assim, destacamos no âmbito dos documentos legais de áreas educacionais as normativas de gestão linguística voltadas às línguas de sinais e como elas afetam práticas e crenças sobre tais línguas. Seleccionamos documentos legais recentes, das esferas federal, estadual e municipal, promulgados ou alterados a partir dos anos 2000, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que, em uma alteração feita em 2021, instituiu a LIBRAS como língua de instrução para pessoas surdas, desconsiderando outras línguas de sinais existentes no país. Percebemos que políticas educacionais e linguísticas se misturam, deixando subjacente uma gestão do uso da língua para além de orientações sobre práticas pedagógicas. Observamos práticas linguísticas em uma escola de educação básica da rede pública municipal de Duque de Caxias, buscando perceber como a gestão sobre práticas linguísticas afeta as políticas educacionais relacionadas à educação de surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas de sinais. Políticas linguísticas. Documentos legais.

¹ Professora da rede municipal de Duque de Caxias; Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Mestre em Educação – UNIRIO; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – UFF, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Telma Pereira. E-mail: etiene_abreu@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-7543-4223.

Introdução

A pesquisa que vem sendo desenvolvida e será aqui apresentada se iniciou nas práticas experimentadas na escola. Há alguns anos, tem sido possível vivenciar e observar o processo de escolarização de crianças surdas na educação básica e, conseqüentemente, ter contato com as normativas e determinações que orientam o trabalho pedagógico. Como professora da rede municipal de Duque de Caxias, pude acompanhar em sala de aula o desenvolvimento de programas educacionais voltados para crianças e jovens surdos neste espaço, participando de formações e discussões na área. Compreender os impactos de tais políticas é uma das questões primordiais dos estudos que venho desenvolvendo. Creio que, mesmo que a questão linguística seja central nas decisões e orientações neste campo, muitos estudos e formações tratam do assunto prioritariamente pelo viés educacional.

Cabe aqui trazer um panorama sobre as situações que motivam esta investigação. Em primeiro lugar, é necessário ratificar o que é dito por muitos pesquisadores: a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que têm pouco ou nenhum contato com as comunidades surdas ou com as línguas de sinais (Quadros, 2019; Müller *et al.*, 2013). Para essas crianças, a escola costuma ser o primeiro espaço de contato efetivo com uma língua de sinais — língua em modalidade que pode ser plenamente percebida e apreendida por elas. Além disso, esse contato costuma acontecer — pelo menos por um período — exclusivamente na escola, estando em contato com a língua oral dos pais e da comunidade o restante do tempo — contato limitado pela modalidade.

É necessário deixar evidente que pode haver uma diferença significativa entre crianças surdas que são filhas de pais surdos daquelas que são filhas de pais ouvintes. Assim como as crianças ouvintes, crianças surdas filhas de pais surdos chegam à escola nas séries iniciais já se expressando em sua primeira língua. O aprendizado linguístico, nesses casos, visa ampliar conhecimentos sobre sua própria língua, sobre outras línguas e sobre as diferentes

linguagens. As práticas pedagógicas normalmente exploram os usos linguísticos já comuns às crianças para desenvolver outras questões. O que acontece no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes é distinto dessa experiência.

No caso das crianças surdas, a Libras ainda não foi adquirida ao chegar à escola. Isso é muito diferente do que acontece com as crianças ouvintes, que com a língua portuguesa, a língua de convívio já adquirida. [...] A maioria das crianças surdas nascem em famílias que não sabem a Libras. Elas vão adquirir a Libras na escola, uma situação de aquisição bastante atípica (Quadros, 2019, p. 157).

Crianças surdas filhas de pais ouvintes passam comumente pelo processo de aquisição linguística na escola, nos primeiros anos que ali estudam. Não pretendemos aqui discutir sobre a questão da aquisição/aprendizagem de primeira língua, mas destacar as situações e os ambientes em que podem ocorrer tais casos. Na escola, as crianças surdas têm contato com a língua de sinais por um período limitado do dia (o horário escolar), num espaço determinado (a escola) e com um grupo limitado de pessoas (professores, intérpretes ou outros profissionais fluentes em língua de sinais que atuam na escola). Dessa forma, mostrou-se fundamental investigar como são determinadas estas questões: por quanto tempo a criança surda deve permanecer na escola ao longo do dia? Existem espaços, além do escolar, que podem ser promovidos como ambiente de contato linguístico? Quem atua na educação de surdos nas séries iniciais? Essas perguntas aparecem (ou deveriam aparecer) nas políticas que tratam do tema. Por isso, ressaltamos a necessidade de compreender como as políticas linguísticas sobre línguas de sinais vêm sendo desenvolvidas, principalmente as relacionadas ao espaço escolar. Objetivamos discutir duas questões iniciais: 1) Quais políticas linguísticas com atenção para as línguas de sinais vêm sendo desenvolvidas no Brasil?; 2) Como se estabelecem as relações entre políticas

educacionais e políticas linguísticas no âmbito das línguas de sinais ao nível municipal, com foco no município de Duque de Caxias.

Metodologia

Para esta etapa inicial do trabalho, mostrou-se necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre temas pertinentes ao estudo: ensino de línguas, línguas de sinais e aquisição/aprendizagem de primeira língua, conceitos de política linguística e política educacional, avaliação de políticas. Vem sendo realizada, também, uma pesquisa documental sobre textos legais que se referem às línguas de sinais no Brasil. Nesse contexto, interessa-nos saber as esferas em que os textos vêm sendo produzidos, as situações ou ações que promovem as promulgações e se os textos tratam, em alguma medida, das questões educacionais. A busca foi realizada, a priori, por meio de buscas simples de termos e, num segundo momento, dentro de bancos de dados legislativos das esferas federal, estadual e municipal. Além disso, no contato com as comunidades surdas, foi possível observar e identificar outros textos que vêm sendo propostos e produzidos no âmbito legal sobre o tema.

Somam-se a essas pesquisas bibliográficas e documentais a observação etnográfica das práticas linguísticas — focando no ambiente escolar, considerando possíveis representações sobre as línguas de sinais nesse espaço. Observamos as práticas linguísticas em escola no município de Duque de Caxias, que promove educação de surdos. Interessa-nos conhecer quem são os falantes de língua de sinais naquele ambiente, as ações de divulgação, ensino e popularização da língua de sinais no espaço, bem como as práticas pedagógicas em língua de sinais.

Fundamentação teórica – Políticas linguísticas

Para iniciar a pesquisa, foi feito um levantamento das políticas linguísticas existentes que tratam de línguas de sinais no Brasil. Foi

possível observar que a questão educacional é um ponto importante nas ações de gestão: a maioria das manifestações em documentos legais nesse campo está relacionada ao ensino. Mesmo a lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais vai trazer o tema educação, determinando em seu artigo 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Em outros termos, a centralidade parecia estar deslocada para questões educacionais, incluindo aí expectativas de inclusão social, acesso ao mundo do trabalho, acesso a bens e serviços, entre outros. A questão linguística parecia estar sempre sublocada em discussões de cunho educacional.

Ao abordar os conceitos de política linguística, em especial os trabalhos de Calvet (2007), Spolsky (2016) e Lagares (2018), observamos que as políticas linguísticas não se estabelecem apenas em textos legais escritos para este fim. Louis-Jean Calvet nos diz que políticas linguísticas tratam do uso das línguas, mas essa regulação pode ocorrer por diferentes meios. “Pode-se definir a política linguística como o conjunto de escolhas conscientes sobre a relação entre a(s) língua(s) e a vida social”² (Calvet, 2021, p. 276, tradução nossa). Essas escolhas podem partir de ações incentivadas ou impostas por normas legais ou de ações motivadas por decisões comunitárias.

Bernard Spolsky afirma que o “objetivo de uma teoria de políticas linguísticas é considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na

² No original: “On peut définir la politique linguistique comme l’ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale”.

comunidade de fala ou nas comunidades de fala da(s) qual(is) eles fazem parte” (Spolsky, 2016, p. 33). Segundo o autor, essas escolhas têm três componentes interligados: práticas, crenças e gestão. O que observamos de forma mais evidente, isto é, de forma mais concreta, podemos chamar de práticas:

Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis (...) (Spolsky, 2016, p. 35).

Questões subjacentes a esse comportamento, que interferem nesse uso, podem ser compreendidas como crenças, incluindo valores e avaliações sobre as práticas linguísticas. Por fim, o autor define gestão como

o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem (Spolsky, 2016, p. 36).

Políticas linguísticas, portanto, envolvem legislações que tratam do uso linguístico, mas não se resumem a isso. As decisões tomadas quanto às práticas languageiras constituem-se enquanto ações glotopolíticas. Lagares (2018, p. 32) afirma:

Reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem “efeitos glotopolíticos”.

Pela perspectiva glotopolítica, é necessário compreender as políticas que se manifestam nas práticas cotidianas, nas ações coletivas e comunitárias e no papel ocupado por pesquisadores. No caso das línguas de sinais, podemos mencionar as ações promovidas por pesquisadores junto ao Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Tais ações têm procurado dar visibilidade às línguas de sinais, como a defesa das línguas indígenas de sinais e a criação do Inventário Nacional de Libras no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Considerando os conceitos expostos aqui, passamos a observar diferentes práticas como constituintes de políticas linguísticas sobre e em línguas de sinais no país.

Políticas linguísticas e línguas de sinais no Brasil

A partir das investigações realizadas, percebemos ações políticas que se manifestam em textos legais — que partem de autoridades ou de ações populares coletivas — e outras que se manifestam em decisões cotidianas sobre práticas linguísticas. Neste trabalho, optamos por destacar documentos, considerando como as ações de reconhecimento das línguas de sinais se relacionam com políticas e práticas educacionais. Identificamos legislações nas esferas nacional, estadual e municipal que reconhecem ou oficializam línguas de sinais no país. Na esfera nacional, destacamos a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A primeira, também chamada de Lei de Libras, é a normativa legal que reconhece a Língua Brasileira de Sinais/Libras como uma das línguas faladas no país. O decreto acima citado regulamenta essa lei, trazendo a orientação de ações sobre a Língua Brasileira de Sinais em vários âmbitos sociais.

Dentre as leis estaduais, alguns estados têm legislações que reconhecem ou oficializam a língua em seus territórios (entre parênteses consta o ano da promulgação da lei em cada estado): Acre (2003), Amapá (2004), Goiás (1993), Maranhão (2007), Mato

Grosso (2002), Mato Grosso do Sul (1996), Minas Gerais (1991), Paraná (1998), Pernambuco (1999), Rio de Janeiro (1999), Rio Grande do Norte (2009), Rio Grande do Sul (1999), Rondônia (2023), Roraima (2002), Santa Catarina (2001), São Paulo (2001) e Sergipe (2011). Vale notar que, dentre os 17 estados com leis de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, sete promulgaram suas leis antes da promulgação da lei federal que reconheceu a Libras em território nacional.

Na pesquisa documental, encontramos ainda diversas leis municipais que reconhecem ou tratam da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, optamos por trazer como destaque que apenas um município no Brasil legisla sobre outra língua de sinais. No município de Miranda, localizado no Mato Grosso do Sul, foi promulgada uma lei que trata sobre a Língua de Sinais Terena, falada na comunidade indígena de mesmo nome (Lei Municipal n.º 1.538/2023)³.

Fazendo uma observação sobre como essas leis estabelecem relação entre práticas linguísticas e práticas escolares, vale destacar que em ambas as leis federais citadas neste trabalho (Lei 10436/2002, Decreto 5626/2005) (Brasil, 2002, 2005), a questão da educação é mencionada. A Lei 10.436/2002 trata em seu artigo quarto da inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos currículos de cursos de formação de professores (além dos cursos de fonoaudiologia e educação especial). O Decreto 5.626/2005 tem um total de oito capítulos, dos quais quatro tratam especificamente sobre educação: capítulo II – da inclusão da Libras como disciplina curricular; capítulo III – da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; capítulo IV - do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; capítulo VI – da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Dos outros quatro capítulos apresentados no decreto, um deles aborda questões educacionais

³ Disponível em: <http://ipol.org.br/na-vanguarda-da-inclusao-nasce-em-ms-a-primeira-lingua-indigena-de-sinais-oficial/>

ao falar da formação dos profissionais de tradução Libras-Língua Portuguesa.

Se investigarmos as leis estaduais, encontraremos informações semelhantes. Trazemos aqui dois exemplos:

a. Lei n.º 15.579, de 25 de julho de 2023 (Rondônia)

Reconhece a Língua Brasileira dos Sinais - Libras oficialmente no âmbito do Estado de Rondônia.

(...)

Art. 1º Fica reconhecida no estado de Rondônia a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria, constitui o modo de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil, conforme a Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 (ALE-RO, 2023).

b. Lei n.º 9.249 de 15 de julho de 2009 (Rio Grande do Norte)

Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

(...)

Art. 1º A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associada, fica reconhecida como meio legal de comunicação dos surdos no Estado do Rio Grande do Norte.

§ 1º Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituindo uma maneira de transmissão de ideias e fatos e outros recursos de expressão gestual codificada, oriundos das comunidades surdas do Brasil.

§ 2º A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

(...)

Art. 4º O Estado do Rio Grande do Norte, através do Governo Estadual, oferecerá aos alunos matriculados nas escolas deste Estado, as condições necessárias para utilização da LIBRAS, todos os

meios necessários, por intermédio de convênios com as instituições especializadas, Universidades, Faculdades, especialmente com as Associações de Surdos; Centro SUVAG/RN - Sistema Universal Verbotal de Audição Guberina e FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, organizações governamentais e não governamentais para dotar as diversas repartições do Estado de profissionais capacitados (AL-RN, 2009).

Sobre as leis acima citadas, podemos fazer dois destaques: primeiro, é válido observar as definições apresentadas sobre as línguas de sinais. As duas legislações, além de proporem o reconhecimento/oficialização, trazem um parágrafo que intenta explicar o que “se entende” por Língua Brasileira de Sinais. Em segundo lugar, destacamos que ambas as leis abordam o uso da língua de sinais nos espaços escolares — enquanto uma define a Libras como língua de instrução sem maiores informações sobre o tema, a segunda traz um artigo que propõe formas de garantir acesso à Libras por parte dos estudantes matriculados na Educação Básica.

Os movimentos pelo reconhecimento ou oficialização das línguas sinalizadas buscam, também, promover a preservação de comunidades linguísticas. Estudos sobre vitalidade linguística e línguas de sinais têm evidenciado a importância de se pensar na preservação das línguas de sinais, em especial, aquelas faladas por pequenos grupos ou comunidades.

Nonaka (2004), em estudo sobre a vitalidade das Línguas de Sinais no mundo, destaca diferentes níveis de risco para as Línguas Sinalizadas. No caso do Brasil, estudos de Leite e Quadros (2014) e Quadros e Silva (2017) mostram que, considerando o fato de algumas Línguas de Sinais serem utilizadas por Comunidades de Surdos muito pequenas e dispersas, existe um alto risco de extinção dessas línguas. Até mesmo a Libras – que possui um número maior de falantes, especialmente nos centros urbanos – corre o risco de ser extinta, principalmente, como aponta Quadros (2019, p. 33), pela sua forma de transmissão: “o fato de ela não ser transmitida de pai para

filho [...] torna a Libras suscetível a constantes reinvenções” (Sousa *et al.*, 2023, p. 106).

No Brasil, diversas línguas de sinais — distintas da Libras — são faladas em comunidades indígenas, rurais ou ribeirinhas. Pesquisadores, acadêmicos e comunidades têm se mobilizado para que tais línguas sejam também reconhecidas. As propostas atuais de educação bilíngue para surdos determinam que crianças surdas tenham acesso à educação bilíngue, geralmente, em Libras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Incluído pela Lei n.º 14.191, de 2021) (Brasil, 1996, 2021).

Sendo assim, crianças surdas de comunidades indígenas nas quais são faladas outras línguas de sinais têm contato sistemático escolar com a Libras, mas não com a língua de sinais de sua comunidade. Dito isso, mesmo que recebam educação em uma língua sinalizada, ainda não têm acesso à educação na sua primeira língua. Comunidades indígenas e pesquisadores surdos têm promovido ações de preservação das demais línguas de sinais faladas no Brasil, incentivando seu registro, seu reconhecimento, seu uso. Destacamos, neste trabalho, as ações no município de Miranda (MS) que resultaram na cooficialização da Língua de Sinais Terena (Lei Municipal n.º 1.538, de 04 de abril de 2023) e no planejamento de ações para que esta seja uma língua presente nos ambientes escolares locais.

Lei Municipal n.º 1.538, de 04 de abril de 2023.

(...)

Art 1º A redação do art. 1º e 3º da Lei n.º 1382 de 12 de abril de 2017, passa a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo Único - “Fica estabelecido que no município de Miranda, estado de Mato Grosso do Sul, passa a ter como línguas cooficiais: A Língua Terena, A Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Terena de Sinais (LTS) e a língua Kinikinau, garantindo a equidade e a igualdade enquanto política linguística municipal.”

Art. 2º Em nenhum caso poderá haver discriminação em razão da língua oficial ou cooficiais que use:

Parágrafo único - No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Terena de Sinais (LTS), sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas (Câmara Municipal de Miranda, 2023).

Conforme pode ser observado no texto da lei, o reconhecimento da língua via texto legal é considerado como uma maneira de se garantir o acesso aos conteúdos escolares em Língua Terena de Sinais, além da Libras e das demais línguas orais faladas no município.

Políticas linguísticas e educação de surdos no município de Duque de Caxias (RJ)

As observações para o desenvolvimento da pesquisa têm sido realizadas em uma escola de educação básica no município de Duque de Caxias. Este município situa-se na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo informações do IBGE, o município tem 444 instituições escolares de ensino

fundamental, sendo 175 escolas da rede pública. Em 2010, a taxa de escolarização, no município, de crianças entre 6 e 14 anos era de 96,1%, e o percentual da população alfabetizada era de 98,77%.

Segundo o Plano Municipal de Educação (Câmara Municipal de Duque de Caxias, 2015), são oferecidos diversos serviços relacionados à Educação Especial na rede, entre eles, o Programa de Educação de Surdos. Segundo dados de 2011, as matrículas de discentes surdos se concentram no Ensino Fundamental da rede pública municipal, sem dados sobre a matrícula de crianças surdas na Educação Infantil ou no Ensino Médio. Ainda segundo o documento, em 2010, 12 classes de educação de surdos eram oferecidas na rede pública municipal.

Segundo as investigações realizadas, as classes de surdos são ofertadas em três unidades escolares, consideradas escolas-polo de educação de surdos e, para a pesquisa, observamos uma delas, onde é ofertada uma classe de educação de surdos. Foi possível perceber que as aulas são regularmente oferecidas em Língua Brasileira de Sinais, entretanto, podem ocorrer aulas ou atividades extras com profissionais que não são fluentes em Libras. Quanto a isso, notamos que poucos profissionais na escola falam fluentemente a Libras (professora da turma e instrutora surda) e que as crianças surdas convivem com colegas e profissionais ouvintes criando estratégias comunicativas que podem mesclar práticas linguísticas e uso de recursos visuais complementares.

Além das aulas na classe de surdos, há políticas de oficinas de ensino de Libras para os profissionais, para os demais alunos da escola e para os familiares. Tais ações visam ampliar o número de falantes no ambiente escolar e de familiares, para que as crianças surdas interajam com mais pessoas de forma compreensível. Em momento oportuno, tais ações serão analisadas de forma mais contundente. Para esta etapa da investigação, interessa-nos conhecer se há no município documentos legais que tratem do tema.

Através de pesquisa documental no banco de Leis da Câmara Municipal do referido município, encontramos documentos legais que discorrem sobre a Língua Brasileira de Sinais. Destacamos o

documento que trata da proteção de direitos de pessoas com deficiência e que, em seus artigos, reconhece a Libras no município e institui práticas educacionais de promoção da Libras:

Lei n.º 2.841, de 09 de junho de 2017

Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção, Proteção dos Direitos e Apoio à Pessoa Deficiente Auditiva.

(...)

Art. 2º No Município de Duque de Caxias fica reconhecida a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio legal de comunicação.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – a forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, na qual o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos.

Art. 3º As ações de promoção, proteção dos direitos e apoio ao deficiente auditivo compreendem:

I – oficinas regulares de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – nas escolas públicas; e

II – seleção preferencial de profissionais portadores de deficiência auditiva para ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (Câmara Municipal de Duque de Caxias, 2017).

O reconhecimento da língua de sinais no município é parte de políticas de proteção social, mas, ainda assim, prevê ações em ambientes escolares. Vemos medidas definidas após o registro do reconhecimento: a presença de profissionais surdos no ensino de língua de sinais e a oferta de espaços de ensino da Libras nas escolas da rede.

Considerações finais

A partir das investigações realizadas até aqui, percebemos que as escolhas linguísticas relacionadas às línguas de sinais em ambientes escolares fazem parte de políticas linguísticas que podem estar atreladas às ações de reconhecimento/oficialização das

línguas, ações de proteção social e defesa de direitos, ações de preservação, entre outros. Isso parece evidenciar que as práticas pedagógicas nas instituições nas quais há escolarização de crianças surdas são também orientadas por normativas legais que tratam de questões linguísticas.

Como a questão da diferença linguística é um fator relevante ao se pensar na educação de grupos que não falam a língua majoritária do país, é relevante entender como as políticas linguísticas interferem nos processos educacionais desses grupos. Ao avaliarmos propostas educacionais em primeira língua, ou ainda, propostas de educação bilíngue para as comunidades surdas, é importante considerar as representações sobre as línguas de sinais nos documentos que têm sido promulgados e seus impactos nas práticas linguísticas. Essa investigação também se mostra fundamental para a organização de novas políticas educacionais, visando garantir o acesso à educação, mas também o reconhecimento de diferentes identidades culturais e linguísticas.

Referências

BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DUQUE DE CAXIAS. Câmara Municipal de Duque de Caxias, RJ. Lei n.º 2.713 de 30 de junho de 2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/duque_de_caxias_lei_2.713_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

DUQUE DE CAXIAS. Câmara Municipal de Duque de Caxias, RJ. Lei n.º 2.841, de 09 de junho de 2017. Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção, Proteção dos Direitos e Apoio à Pessoa Deficiente Auditiva. Duque de Caxias – RJ, 2017.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MIRANDA. Câmara Municipal De Miranda, MS. *Lei Municipal n.º 1.538, de 04 de abril de 2023*. Emenda aditiva à Lei n.º 1382 de 12 de abril de 2017, que dispõe sobre a co-oficialização da Língua Terena no Município de Miranda-MS e dá outras providências. Miranda – MS, 2023.

MÜLLER, J. I. *et al.* Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada: Letras em Revista*. Porto Alegre, v. 2, n. 21, out. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022>. Acesso em: 23 jan. 2024.

QUADROS, R. M. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção Linguística para o Ensino Superior, vol. 5).

RIO GRANDE DO NORTE. Assembleia Legislativa De Rio Grande Do Norte (ALE-RN). *Lei n.º 9.249 de 15 de julho de 2009*. Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Natal, 2009.

RONDÔNIA. Assembleia Legislativa de Rondônia (ALERO). *Lei n.º 5.579, de 25 de julho de 2023*. Reconhece a Língua Brasileira dos Sinais – Libras oficialmente no âmbito do Estado de Rondônia. Porto Velho, 2023.

SOUSA, A. M. de *et al.* Inventário Nacional da Libras. *In: A gramática da libras*. QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da (org.). Rio de Janeiro: INES, 2023, p. 106-107, v. 1.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de Políticas Linguísticas. Trad. Paloma Petry. Rev. Pedro M. Garcez. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

INTERVENÇÕES NORMATIVAS SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO EM AGÊNCIAS DIGITAIS DE LETRAMENTO

João Victor Lima Ferreira Dutra¹

RESUMO: Este artigo é um recorte de minha pesquisa de doutorado em andamento intitulada *Intervenções normativas sobre o português brasileiro em agências digitais de letramento*. A pesquisa avaliará como criadores de conteúdo digital em redes sociais e aplicativos (estes últimos chamados pelo autor do trabalho de agências digitais de letramento) praticam e disseminam uma política linguística de normatização através desses veículos. O objetivo geral da pesquisa é analisar os processos de normatização do português brasileiro nas agências digitais de letramento em relação às antigas práticas normatizadoras. Como objetivos específicos, busca-se realizar um recorte histórico sobre a normatização da língua portuguesa no Brasil e refletir sobre o papel de autoridades da língua na consolidação das normas linguísticas do português brasileiro. A partir da leitura de autores da Glotopolítica como Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin, Xoán Carlos Lagares Diez e Marcos Bagno, o trabalho examinará os efeitos glotopolíticos das intervenções normativas sobre o português brasileiro feitas atualmente em plataformas virtuais, comparando-as com os processos normatizadores realizados no passado, sendo necessário para isso uma contextualização histórica sobre a normatização da língua portuguesa no Brasil. Com base em autores da Linguística Aplicada, como Angela Kleiman e Ana Lúcia Silva Souza, será desenvolvido o conceito de agência digital de letramento. Como resultados parciais, a pesquisa identifica algumas continuidades e rupturas desse novo modelo de normatização nas mídias digitais em relação às antigas práticas normatizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Agências digitais. Letramento. Normatização.

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem na UFF, orientando do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez e bolsista da CAPES. E-mail: joao.victor.10.fr@gmail.com.

Introdução

O presente artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento e visa analisar as intervenções normativas sobre o português brasileiro em agências digitais de letramento sob a ótica das correntes teóricas da Glotopolítica e Linguística Aplicada. Tais perspectivas foram consideradas as mais apropriadas para examinar um tema tão complexo quanto o modo como ocorrem as políticas linguísticas de normatização atualmente nas redes sociais e nos aplicativos (chamadas no presente trabalho de agências digitais de letramento) em comparação com a forma como os processos normativos ocorriam no passado.

O principal objetivo do trabalho é analisar os processos de normatização do português brasileiro nas agências digitais de letramento em relação às antigas práticas normatizadoras. Os objetivos específicos são realizar um recorte histórico sobre a normatização da língua portuguesa no Brasil e refletir sobre o papel de autoridades da língua na consolidação das normas linguísticas do português brasileiro.

Os agentes normatizadores, que se apresentam como autoridades sobre a língua, são uma parte relevante da pesquisa, visto que estão a todo momento realizando políticas linguísticas das mais distintas maneiras: seja ensinando o “português correto” nas redes sociais e recriminando certos usos da língua, seja reivindicando uma linguagem mais inclusiva para grupos sociais minoritários. Sobre políticas linguísticas, Cooper (1989) as define como “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (apud Carvalho e Schlatter, 2011, p. 262). Sendo assim, ao buscar influenciar, através das mídias digitais, o modo como outros indivíduos utilizam a linguagem, esses agentes estão praticando política linguística.

Um ponto interessante a ser destacado é o fato desses agentes normatizadores não serem unilaterais, ou seja, são indivíduos de diferentes classes sociais, visões políticas, profissões, identidades de

gênero, etc. Devido à divergência de ideias com relação à língua, podemos encontrar com facilidade discussões acaloradas em plataformas digitais sobre linguagem neutra, usuários julgando outros pelos seus usos da língua (e reproduzindo assim preconceitos linguísticos) e uma extensa variedade de discursos sobre a linguagem verbal. Diante dessa pluralidade de pensamentos, as redes sociais tornam-se um verdadeiro campo de batalha no qual uns querem proteger a todo custo a língua portuguesa daqueles que desejam apossar-se dela para modificá-la.

A questão da normatização é sensível a muitos linguistas, que muitas vezes são considerados pelo senso comum (isso quando as pessoas sabem o que é um linguista) como “baderneiros” da língua, pregadores de uma anarquia linguística na qual absolutamente tudo pode. Sobre essa situação, Lagares sabiamente discorre:

A luta dos linguistas se desenvolve, em definitivo, em dois planos, relacionados a dois eixos do conflito linguístico brasileiro que estão estreitamente relacionados. Por um lado, no combate ao preconceito linguístico e à discriminação social que, numa sociedade tão desigual como a brasileira, se materializa também de forma intensa na/atraves da linguagem. O espaço escolar é um âmbito privilegiado para essa luta e, na perspectiva de alguns linguistas, deve ser instrumentalizado para um objetivo mais amplo, em favor da transformação social. Por outro lado, na definição política de um padrão brasileiro mais razoável, mais próximo à norma objetiva dos falantes cultos, às variedades de prestígio reais, ou, pelo menos, na flexibilização, dentro de uma cultura linguística mais democrática, dos modelos de correção em uso na sociedade (Lagares, 2019, p. 183-184).

Conforme expresso no fragmento anterior, um dos grandes desafios dos linguistas no Brasil (pelo menos daqueles comprometidos com a democratização das normas da língua portuguesa) é lutar contra o preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, defender uma normatização menos ortodoxa, que abranja usos mais próximos da realidade dos falantes. Com isso, camadas

mais populares da sociedade poderiam ter acesso a um ensino de português menos excludente e mais edificador.

Quando falamos sobre a normatização da língua portuguesa, é necessário voltar ao conceito de “norma” no geral para compreendermos a realidade da variedade padrão do português brasileiro. Segundo o Dicionário Michaelis On-line (2023), uma norma é “tudo que estabelece e regula procedimentos; padrão, preceito, princípio, rédea, regra”. A partir da definição, é possível perceber o quão obsoletas são as normas do português no Brasil, pois estabelecem regras que não podem ser seguidas por seus falantes devido ao seu alto grau de puritanismo linguístico, funcionando como um mecanismo de exclusão social. Um exemplo disso é que o entendimento dessas normas “irreais” é obrigatório para a aprovação em concursos públicos e em determinados tipos de emprego, que, por sua vez, pressupõem que o candidato não é qualificado para o trabalho se não souber o funcionamento de tais normas.

Diante desse contexto segregador, surgem conteúdos milagrosos no mundo virtual como “Aprenda português em 7 dias”, “Língua portuguesa para concursos” ou até mesmo “Português para desesperados”. A intenção desta pesquisa passa longe de condenar o trabalho desses profissionais, que, muitas vezes, são responsáveis pela aprovação de vários indivíduos em exames de vestibular, provas e concursos (basta analisar a seção de comentários repleta de agradecimentos), abrindo caminhos para a ascensão social. Contudo, a situação é mais profunda e exige do pesquisador um conhecimento histórico de antigas práticas normatizadoras do português no Brasil, para que seja possível compreender todas as nuances da normatização realizada hoje em dia nas plataformas digitais. Para isso, realizaremos um recorte histórico da normatização do português brasileiro na próxima seção.

Uma breve história da normatização do português brasileiro

A colonização do Brasil é um assunto esmiuçado por pesquisadores das mais variadas áreas e abordado constantemente

nas escolas do país. No entanto, no que concerne às questões linguísticas envolvendo esse processo, muitas vezes é comum ouvirmos reduções um tanto quanto simplistas, como, por exemplo, “os portugueses vieram aqui e impuseram a língua deles em detrimento da língua dos indígenas”, como se fosse apenas uma língua falada pelos povos nativos e como se essa imposição fosse prática e uniforme.

Enquanto colônia portuguesa, o território brasileiro se encontrava em uma situação de multilinguismo, pois aqui coexistiam as diferentes línguas dos povos indígenas, as línguas dos africanos escravizados, que foram trazidos de diversas partes do continente, e o português, que até então era uma língua minoritária. Segundo Faraco (2016, p. 136 apud Lagares, 2019, p. 171-172), o português “vai se convertendo com o passar do tempo em língua majoritária e hegemônica, chegando a essa condição já no início do século XX”.

Quanto ao contexto econômico e social, de acordo com Lagares (2019, p. 172):

No período que vai de meados do século XVI até o início do século XIX, o Brasil é fundamentalmente um país rural, com uma elite colonial que, mesmo longe da metrópole, está interessada em preservar os valores europeus, representados preferencialmente pela cultura e pela língua portuguesa.

Alicerçado no excerto acima, vemos que a predileção pela cultura europeia por parte da elite colonial brasileira foi crucial para determinar qual seria a norma linguística padrão em território nacional. Sob um viés racista, a classe dominante brasileira da época desejava ao máximo se afastar dos modos de falar das camadas populares não brancas. Para isso, a alta classe não elegeu qualquer variedade falada em Portugal e, sim, criou uma idealização da língua, uma norma embasada em escritas de autores lusitanos românticos do século XIX, com o intuito de afastar qualquer interferência linguística africana ou indígena, pois eram

povos que, para a elite conservadora, poderiam degradar a bela e imaculada língua portuguesa.

De acordo com Marcos Bagno (2003, p. 77), uma política linguística decisiva para a consolidação da hegemonia do português falado pela elite brasileira “foi a decisão do primeiro-ministro Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa”. Dessa forma, a coroa portuguesa impunha sua língua através do poder político sobre todo o território nacional.

Sabe-se que a elevação do português para a condição de língua majoritária não veio somente com políticas linguísticas estatais e com a assimilação gradual de parte da população brasileira, mas principalmente pelo extermínio dos povos que aqui viviam. De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), aproximadamente 3 milhões de indígenas estavam presentes no Brasil na época da invasão de Pedro Álvares Cabral, sendo 2 milhões habitantes do litoral. Em 1650, a população já havia diminuído para 700 mil e, em 1957, chegou ao seu menor número, com apenas 70 mil pessoas dessa etnia.²

Com os povos africanos, não foi muito diferente, já que nenhum outro país recebeu tantos escravizados quanto o Brasil, e isso diz muito sobre a mentalidade de nossa elite. Estima-se que 4,9 milhões de africanos foram trazidos para o solo brasileiro. Para se ter uma ideia, nos Estados Unidos, foram 389 mil. Até 1650, 2 de cada 3 navios negreiros eram propriedades portuguesas.³

² Dados retirados do texto jornalístico de Maria Fernanda Garcia para o Observatório do Terceiro Setor. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morta/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

³ Dados retirados do texto jornalístico de Amanda Rossi para a BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235#:~:text=A1%C3%A9m%20di%20independentemente%20de%20quem,Estados%20Unidos%20foram%20389%20mil..> Acesso em: 24 nov. 2023.

Obviamente, a influência desses povos no que conhecemos hoje como português brasileiro foi imensa e põe em xeque a narrativa simplória de que a língua do colonizador foi transmitida de geração em geração pelos africanos e indígenas sobreviventes: em realidade, os povos oprimidos assimilaram a língua do opressor, transformaram-na e a utilizaram como organização e resistência em um processo de descolonização linguística. Sobre o termo, Orlandi o define como:

Esse imaginário no qual se dá também um acontecimento linguístico desta vez sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação (Orlandi, 2007, p. 10).

Embasado no fragmento anterior, pode-se afirmar que o processo de descolonização linguística conceituado por Orlandi é uma utilização contra-hegemônica da língua, uma vez que se apropria da língua do opressor, altera-a, cria uma identidade própria e garante autoridade sobre uma linguagem que antes pertencia ao colonizador, fenômeno ocorrido com o português brasileiro.

Nas páginas seguintes, a autora brasileira cita a gramatização da língua portuguesa realizada no Brasil no século XIX como um exemplo de descolonização linguística, pois mesmo sendo chamada de “gramática da língua portuguesa”, pela primeira vez brasileiros assumiam uma posição de poder sobre a língua falada no país e descreviam para outros brasileiros como era o “nosso” português, institucionalizando esse conhecimento. Podemos observar na imagem seguinte a capa da primeira gramática de língua portuguesa escrita por um autor brasileiro a ser publicada no Brasil:

Figura 1 - Folha de rosto de *Arte da Grammatica Portuguesa* de Fortes



Fonte: Fortes (1816).

A gramatização de uma língua é um fator tão determinante para sua imposição e circulação na sociedade que Auroux (1992, p. 35) comenta que “esta gramatização constitui – depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era – a segunda revolução técnico-linguística. Suas conseqüências práticas para a organização das sociedades humanas são consideráveis.” Com base na afirmação do autor, podemos admitir que a gramatização possibilitou a incorporação de determinadas línguas por diferentes sociedades e, conseqüentemente, a expansão das nações que gramaticalizaram seus saberes linguísticos, como, por exemplo, as nações europeias durante o período da colonização.

Mesmo tendo sido a primeira gramática de língua portuguesa feita por um brasileiro, sendo por conta disso um ato de descolonização linguística, a *Arte da Grammatica Portuguesa* de Fortes é uma intervenção normativa sobre a língua, assim como todas as gramáticas e todos os dicionários também o são. Segundo Lagares (2021, p. 73-74), “o espaço do português se caracteriza por uma padronização difusa, que se manifesta em instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) de tipo autoral.” Respalhado

nas considerações do autor, pode-se dizer que o Brasil não possui uma instituição responsável por normatizar a língua (a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, não exerce tal função), ela é feita de forma individual por cada autor, cujas obras apresentam consensos e divergências. Assim sendo, há mais de uma norma-padrão para o português brasileiro.

Essa normatização linguística difusa, na qual cada autor atribui a si mesmo o título de autoridade, é predominante em nosso país desde a época em que a primeira gramática foi publicada até os dias atuais. Essa peculiaridade por si só não é o problema, mas, sim, o fato da(s) norma(s) apresentar(em) uma rigorosidade extrema, mudando muito pouco com o passar dos anos, o que acaba por impedir que os falantes se identifiquem com as normas da própria língua, fazendo com que muitos digam (em português) frases como “eu não sei falar português”.

Apesar da ortodoxia da norma-padrão de tradição lusitana, cujos agentes normatizadores e autodeclarados autoridades sobre a língua poucas vezes consideraram as variedades do português brasileiro falado, algo que realmente mudou consideravelmente com o tempo foi o panorama sociopolítico da sociedade brasileira. No final do século XIX, a escravidão foi abolida (pelo menos legalmente) e houve a proclamação da República, no entanto, os povos oprimidos continuaram a sofrer violência por parte do Estado e sua cultura e suas formas de falar ainda eram (e até hoje são) marginalizadas pelo sistema vigente.

Conforme explicitado por Lagares (2019, p. 173), “no início do século XX, a modernização do país, com processos sociais mais amplos e complexos como resultado da industrialização e do crescimento das cidades, que deram origem a uma sociedade de massas, colocou a questão linguística em outro patamar.” A respeito da questão comentada pelo autor, podemos afirmar que as grandes migrações do século XX, como, por exemplo, a vinda dos nordestinos para a região Sudeste, a migração dos trabalhadores responsáveis pela construção civil de Brasília e a ocupação e exploração da Amazônia na região Norte fizeram com que diversas

variedades do português brasileiro entrassem em contato de maneira jamais vista antes.

Outro fator que interligou ainda mais as variedades regionais do português falado no Brasil foi o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação. Com a massificação do rádio e da televisão, era possível assistir a telejornais (que priorizavam de maneira hegemônica o sotaque do Sudeste em virtude da localização dos grandes polos midiáticos nessa região), novelas, filmes e escutar artistas das mais diferentes partes do país.

A respeito da tecnologia, é imprescindível dizer que no final do último milênio o planeta passou por um processo de globalização com o advento da Internet, a massificação de computadores e os avanços tecnológicos, que possibilitaram um mundo cada vez mais interligado, conectado. Essa enorme rede trouxe mudanças no que diz respeito à circulação de informação, culturas, bens, serviços e ideologias. Nesse panorama, a possibilidade de contato com as mais diversas línguas e diferentes variedades de um mesmo idioma de maneira instantânea ocasionou um fluxo linguístico sem precedentes, e é nesse cenário que aplicaremos a metodologia da pesquisa.

Fundamentação teórico-metodológica

Por estar na fase inicial, a metodologia da pesquisa ainda não foi realizada, entretanto, as correntes teóricas que norteiam o trabalho já foram definidas, sendo elas a Glotopolítica e a Linguística Aplicada. As leituras de autores dessas áreas estão sendo feitas e incluídas na fundamentação teórico-metodológica da tese em andamento. A seguir, será explicado o motivo da escolha de cada uma dessas correntes.

Quando se fala em normatização, é impossível desconsiderar que a norma-padrão de uma língua não seja produto de uma intervenção política: normatizar é fazer política linguística. Ao contrário da ideia que paira sobre a ciência linguística de que a língua, por ser viva, é resultado simplesmente do consenso entre a

comunidade falante e ela por si mesma se autorregula, a presente tese defende a visão de que a língua é objeto de ações políticas feitas por autoridades que visa(va)m controlá-la, delimitá-la e utilizar tal padronização para propósitos específicos.

Conforme explícito no parágrafo acima, a normatização é um exemplo de política linguística, mas os agentes normatizadores não são os únicos a praticá-la, já que membros do Estado realizam tal política ao determinar quais línguas estrangeiras devem (ou não) ser ensinadas no sistema escolar ou quando aprovam uma reforma ortográfica. A Glotopolítica, no entanto, compreende que não apenas o Estado realiza políticas linguísticas, mas também indivíduos de diversas camadas sociais, por exemplo, quando alguém diz “você está nos Estados Unidos, fale inglês!” ou quando um pai diz para o filho não falar dessa ou daquela maneira. Nessas situações, os sujeitos estão praticando essa política.

Em relação ao próprio termo glotopolítica, é seguro afirmar que ela

designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os status recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual — glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (Guespin; Marcellesi, 1986, p. 7).

Levando-se em conta a definição apresentada no fragmento acima, o autor do trabalho compreende que criadores de conteúdo digital e *influencers* fazem política linguística quando publicam conteúdos normatizadores, que explicam como se deve falar, mostrando as formas “certas” e “erradas” das palavras ou desprezando modos de falar de indivíduos não escolarizados. Essa atitude normativa para com a língua possui consequências

glotopolíticas e acabam por fazer com que o público assimile uma ideia normativa, um discurso hegemônico sobre a língua.

Uma vez que ideias normativas são difundidas através de redes sociais e aplicativos como YouTube, Instagram, Facebook, X (antigo Twitter, que teve o nome mudado pelo atual dono, Elon Musk) e TikTok, essas plataformas se tornam agências de letramento, pois estão a todo momento modificando a forma como utilizamos a linguagem, por meio de conteúdos normatizadores (que muitas vezes propagam discursos, visões de mundo e preconceitos sobre a língua), criação de palavras, gírias e expressões ou até mesmo o formato de textos curtos que faz com que a população se acostume com leituras cada vez mais breves.

Para Kleiman (2004^a, p. 19), a própria ideia de letramento pode ser entendida como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” A definição apresentada insinua que um indivíduo letrado não necessita obrigatoriamente estar alfabetizado ou dominar a escrita, desde que seja capaz de compreender práticas sociais escritas que utilizam um sistema simbólico, ou seja, um conjunto de códigos que manifesta um vínculo entre significado e significante. Para provocar o afastamento entre as noções de letramento e alfabetização, a mesma autora discorre:

Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

Tendo como base a citação acima, é possível não somente distinguir letramento de alfabetização, como também pensar nos diversos tipos de agências de letramento existentes em nossa sociedade, como os templos religiosos, a casa, a música, o cinema, as redes sociais, os aplicativos, entre outros. Pode-se traçar um paralelo com o exemplo dado por Angela Kleiman no fragmento anterior – sobre a criança que compreende o texto da fada madrinha – ao mencionar uma tendência atual: o número cada vez maior de crianças que utilizam redes sociais e aplicativos antes mesmo de serem consideradas alfabetizadas. Essas crianças estão, portanto, aprendendo práticas relacionadas à escrita e compreendendo como fazer uso das linguagens dessas novas agências de letramento.

A grande questão é que certos usuários, que atuam principalmente em redes como YouTube, Instagram, Facebook, X e TikTok, converteram-se em agentes normatizadores vistos como autoridades linguísticas nessa era, pelo menos perante a grande massa. Alguns poderiam argumentar que tais indivíduos extraem suas ideias de publicação a partir de definições apresentadas por gramáticos e dicionaristas – o que é verdade –, porém, muitas vezes as postagens não possuem fonte (como podemos ver na imagem abaixo) e o grande público acredita no discurso normativo por conta do número de seguidores que uma determinada conta tem.

Figura 2 - Página de conteúdo normatizador no Instagram



Fonte: Reis (2023).

Na imagem acima, percebemos que não está explícito o autor ou a obra responsáveis pela determinação da forma correta e da forma errada, apenas um cartaz indicando a maneira “certa” de falar. Pelo número de curtidas, percebemos que é uma página que goza de uma considerável popularidade nas redes sociais e, devido à lógica dos algoritmos, uma vez que o usuário curte esse tipo de conteúdo, a plataforma recomendará publicações e páginas semelhantes, o que aumenta a imersão do falante nesse tipo de discurso normativo.

Na próxima seção, veremos os resultados iniciais da primeira parte da metodologia, que consiste na análise de conteúdo normatizador em agências digitais de letramento.

Resultados iniciais

Apesar de se encontrar no primeiro ano de doutorado, o autor da pesquisa já pôde identificar alguns resultados preliminares (que mais tarde serão melhor analisados para serem confirmados) sobre quais práticas normativas ainda são utilizadas nos dias atuais – principalmente no contexto de plataformas digitais – e quais foram abandonadas.

No que diz respeito à autoridade sobre a língua, nos processos normatizadores antigos os gramáticos e dicionaristas eram vistos com esse título por conta de sua formação acadêmica; enquanto nos processos normatizadores atuais temos a permanência dessas autoridades, com acréscimo de criadores de conteúdo digital.

Em relação ao preconceito linguístico existente em discursos normativos, nos processos normatizadores antigos havia a ridicularização de variedades estigmatizadas; nos processos normatizadores atuais há a permanência dessa prática, sem rupturas.

No que concerne ao meio de propagação de conteúdo normatizador, nos processos normatizadores antigos, tal conteúdo circulava em escolas, jornais, gramáticas e dicionários; já nos processos normatizadores atuais temos uma difusão sem precedentes (viralização) do discurso normatizador em agências digitais de letramento.

Os tempos mudaram e, com isso, toda a sociedade e as suas práticas linguísticas, incluindo a política normativa e os seus respectivos agentes. Ao longo de minha pesquisa de doutorado, serão analisadas as continuidades e rupturas do processo normativo atual em comparação com os antigos, juntamente com o papel de autoridades da língua na consolidação das normas linguísticas do português brasileiro.

Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. 134 p.

BAGNO, M. *A norma oculta: língua e Poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, v. 42, 2011.

FORTES, I. F. *Arte de grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1816.

GARCIA, M. F. Genocídio no Brasil: mais de 70% da população indígena foi morta. *Observatório do Terceiro Setor*, 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morta>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la Glottopolitique, *Langages*, n. 83, 1986, p. 5-34.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a.

LAGARES, X. C. Dinâmicas normativas e espaços linguísticos: contrastes e interseções na construção do português e do espanhol. *Treballs de sociolingüística catalana*, v. 31, p. 63-79, 2021. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/386903>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LAGARES, X. C. Linguistas na berlinda: a polêmica normativa no Brasil. *Glottopol*, v. 32, p. 170-188, 2019.

NORMA. *Michaelis*. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/norma>. Acesso em: 24 nov. 2023.

ORLANDI, E. Processo de descolonização linguística e lusofonia. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n.19, São Paulo: Pontes; Campinas: UNICAMP 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/issue/view/1679>. Acesso em: 24 nov. 2023.

REIS, B. [s.l.]. 8 jun. 2023. Instagram: @pequenasdicasde. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CtO_W5crfo3/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng. Acesso em: 24 nov. 2023.

ROSSI, A. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. *BBC News Brasil*, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20independentemente%20de%20quem,Estados%20Unidos%2C%20foram%20389%20mil>. Acesso em: 02 out. 2023.

“O OUVIDO INVISÍVEL DO MERCADO”: ENCONTROS E DESENCONTROS DOS MERCADOS ECONÔMICO E LINGUÍSTICO

Lucas Riehl Alves de Souza¹

RESUMO: Em consonância à pesquisa de doutorado em desenvolvimento na linha de história, política e contato linguístico acerca de uma visão glotopolítica (Lagares, 2018; Guespin; Marcellesi, 2021) da produção musical caboverdiana e seus impactos no imaginário linguístico do kabuverdianu, este trabalho tem por objetivo efetuar uma interlocução entre os conceitos de mercado econômico e mercado linguístico, em especial pela ótica das línguas minorizadas (Lagares, 2011). Compreendendo os mercados linguísticos enquanto uma espécie de causa-efeito do estado atual das línguas em relação a seu status linguístico (Calvet, 2007), há instrumentos que funcionam como articuladores, seja no sentido de expansão, seja de manutenção, desse alcance. O imperialismo linguístico do inglês, por exemplo, alcançou o status atual a partir de múltiplas frentes, utilizando-se de dispositivos de hegemonia (Martín-Barbero, 2015) variados, como os legisladores, financeiros, culturais e até bélicos. A interseção que mais nos interessa, porém, é a musical, diretamente atrelada à difusão dos meios de comunicação de massa e ao próprio processo de globalização, razões pelas quais podemos falar hoje em culturas globais (Hall, 2011). Assim, é de interesse da pesquisa em andamento discutir as implicações e as regras existentes no fluxo de bens culturais produzidos em línguas minorizadas e até que ponto essa circulação reflete num efetivo crescimento do mercado linguístico. Para tanto, efeturemos, primeiramente, considerações básicas a respeito das relações possíveis de serem estabelecidas entre a desigualdade socioeconômica e linguística; em seguida, iremos abordar

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem pelo PosLing-UFF, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Telma Pereira, atrelado à linha de pesquisa “História, contato e política linguística”. Bolsista CAPES Proex. Mestre pela mesma instituição, linha de pesquisa e orientação. Graduado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). E-mail: lucasriehl@id.uff.br.

brevemente uma busca pela origem do termo mercado linguístico para, por fim, tentar reunir os elementos apresentados em uma definição desse conceito que sirva a uma abordagem glotopolítica das questões atuais a partir de um atravessamento cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Glotopolítica. Mercado linguístico. Línguas minorizadas. Bens culturais.

Introdução

Estudos recentes têm avaliado uma forte tendência de aumento da desigualdade social e de renda², apontando para uma necessidade urgente de se pensar em mecanismos capazes de frear ou, ao menos, reduzir esse fenômeno nos próximos anos. Ao mesmo passo, relatórios internacionais apontam para a urgência de proteção a determinadas línguas espalhadas em diferentes pontos do globo que correm risco iminente de extinção³. Poderíamos dizer que uma das grandes questões do século XXI tem a ver não com a noção de *falta*, mas, sim, de *distribuição*. E em vários sentidos: problemas como a fome, falta de acesso à água potável, pobreza etc. não existem pela incapacidade de produção ou pela falta de recursos, mas por sua *concentração*.

Um relatório recente da Oxfam Internacional, publicado em janeiro de 2023, demonstrou que 1% dos super ou ultrarricos acumularam quase o dobro da riqueza obtida pelos outros 99% nos anos de 2021 e 2022 (Thériault, 2023). Outro relatório, esse um pouco mais antigo (2017), publicado pela Oxfam Brasil, apontou que, àquela altura, seis brasileiros concentravam a mesma riqueza que a metade mais pobre da população, ou seja, cerca de 100

² Relatórios publicados tanto pela Oxfam Internacional como pela Oxfam Brasil apresentam como única alternativa de redução da desigualdade a taxação de grandes fortunas, em especial dos super ou ultrarricos (Thériault, 2023; Georges, 2017).

³ Ao final de 2022, um evento da ONU foi realizado para o lançamento da “Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032)”, com o intuito de promover iniciativas que visem impedir e/ou retardar o fim de uma série de línguas autóctones em vias de desaparecer (ONU, 2022).

milhões de brasileiros (Georges, 2017). Vê-se, portanto, que essa distribuição desigual ocorre tanto em escala global quanto nacional, guardadas as devidas proporções e impactos.

Em relação às línguas, não é muito diferente. Calvet (2012, p. 56) chegou a uma simplificação enunciativa bastante didática em que basicamente 5% das línguas são faladas por 95% da população mundial, enquanto os outros 95% das línguas são faladas por apenas 5% do globo. Os dados apresentados pelo portal *ethnologue.com*, utilizados como base para alguns gráficos divulgados pelo Ipol (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), apontam para um número diferente, mas tão absurdo quanto: as 10 línguas mais faladas do mundo correspondem a cerca de 70% da população mundial⁴ — aqui considerando tanto os que as possuem como língua materna quanto como segunda língua. Ao mesmo tempo, temos países com forte tendência ao monolinguismo (se desconsiderarmos aqui as línguas de imigração e refúgio) e outros com uma configuração linguística extremamente complexa e com um número exorbitante de línguas autóctones.

O que fica, ao final, são perguntas: podemos ou não traçar uma conexão direta entre a distribuição de renda e a distribuição das línguas pelo mundo? A desigualdade da condição das línguas está diretamente ligada à origem da desigualdade social ou é apenas um retrato? O monolinguismo é um pilar central do desenvolvimento econômico no cenário capitalista?

Como uma possibilidade de contribuir para uma resposta a essa pergunta, este trabalho irá traçar seu caminho a partir de uma discussão do conceito de *mercado(s) linguístico(s)*, considerando que esse termo reúne em si tanto a dimensão econômica quanto a linguística e pode nos revelar pistas a respeito da temática. Tal

⁴ Esse número foi obtido a partir do somatório dos falantes das 10 línguas mais faladas do mundo de acordo com o portal *ethnologue.com* (Eberhard; Simons; Fennig, 2023) em relação à população mundial estimada pelo relatório da ONU divulgado em 2022 e plotado em gráfico pela iniciativa on-line *populationpyramid.net*.

escolha se deu, inclusive, pela observação de uma falta de conceituação direta desse termo em muitos trabalhos, cujas acepções, não raras vezes, não são as mesmas.

Para tanto, efetuaremos, primeiramente, considerações básicas a respeito das relações possíveis de serem estabelecidas entre a desigualdade socioeconômica e linguística; em seguida, iremos abordar brevemente uma busca pela origem do termo *mercado linguístico* para, por fim, tentar reunir os elementos apresentados em uma definição desse conceito que sirva a uma abordagem glotopolítica das questões atuais.

Uma teoria mercadológica da linguagem ou uma teoria linguística do mercado?

O surgimento das línguas é anterior, em certa medida, ao conceito de *mercado*. Ainda assim, somos levados a imaginar que a noção de “mercado linguístico” tem mais de *mercado* do que de *linguístico*. E isso não é de se estranhar: o capitalismo sustenta-se não a partir da manutenção de uma mesma estrutura de poder ao longo do tempo, mas, sim, atua sem escrúpulos num processo de implosão e reconstrução de ferramentas e mecanismos que garantam sua permanência (Schumpter apud Leão; Carvalho, 2008, p. 540).

Se de um lado o entendimento de mercado é atravessado pelo individualismo, pela ideia da propriedade privada e pela não intervenção ou intervenção mínima do Estado; a língua, por sua vez, foi diretamente atravessada pelas questões nacionais, tendo papel central na constituição dos Estados nacionais modernos e de suas identidades (Anderson, 2008). Isso poderia nos dar a impressão de uma oposição “indivíduo *vs* coletivo” e, conseqüentemente, fazer parecer que o componente língua não estava já previsto pelo sistema capitalista. É importante observar — e estamos aqui falando preponderantemente do contexto europeu na Idade Moderna e suas conseqüências — que a formação desses Estados não se deu de outra forma senão também por interesse e

contribuição da classe burguesa. Daí não haver sentido em efetuar uma polarização entre as noções de língua e mercado.

Calvet, em um artigo intitulado “Troc, marché et échange linguistique” irá defender a ideia de que a “troca”, anterior ao sistema capitalista que abstraiu o valor das mercadorias, era um processo pré-linguístico (Calvet, 1984, p. 79-80). Tal afirmativa, se por um lado vai na contramão da ideia de precedência da linguagem em relação ao mercado, demonstra, por outro lado, que a irrupção da noção de mercado passa necessariamente pela questão linguística. E o que significaria isso? Que, de algum modo, se a ideia de mercado prevê a exploração e a quantificação do trabalho, a inserção da questão linguística no cerne deste cenário consistiria no ponto de que estava previsto, desde o início, a necessidade de haver línguas de exploração e línguas exploradas. Em última análise, o imperialismo linguístico não seria consequência de uma política econômica mundial, mas uma condição *sine qua non* para a instituição e a manutenção do sistema capitalista. O que ocorre é que não há aí propriamente uma novidade. A expansão territorial efetuada desde a colonização europeia mundo afora demonstrou que a constituição da política econômica atual assentou suas bases na dominação econômica, cultural e linguística.

O que chama atenção, então, nessa linha de raciocínio é, novamente, a subversão da lógica de uma noção mercadológica das línguas para uma noção linguística dos mercados: não há mercado para aquele que não pode ou não é compreendido. A língua, assim, coloca-se como pré-requisito fundamental para a inserção de um povo, de uma cultura e, é claro, de uma economia em um estado de *existência mercadológica*. Não à toa, as situações pós-coloniais perpassaram a adoção de alguma língua hegemônica, seja a do próprio colonizador, seja a de outra grande potência mundial, com o intuito de apresentar resistência, como língua oficial do Estado ou como segunda língua da população. Essa obrigatoriedade faz parte da lógica de “destruição criadora” presente no capitalismo e

tem como resultado uma reinvenção discreta da colonização a partir de novos elos de dependência.

Considerando, então, haver uma relação indissociável dos conceitos de mercado e de língua, procederemos a uma brevíssima revisão da origem do conceito de mercado na área da Economia para prosseguirmos às primeiras aparições do conceito de *mercado linguístico* nas Ciências Sociais e na própria Linguística.

Nas origens do termo “mercado”

A noção de “mercado” é tão cara às Ciências Sociais e Econômicas quanto variada. O que podemos dizer enquanto “território pacífico” é que a origem da acepção que temos hoje remonta ao fim do período do chamado Mercantilismo (séculos XV-XVIII) e ao processo que levou à ascensão da burguesia enquanto classe social dominante.

O marco inaugural da Economia Política é a obra de Adam Smith, *A riqueza das nações* (1776), na qual o autor delinea, em cinco livros, um sistema econômico autorregulado baseado na acumulação primitiva de capital e implementação de recursos para manutenção desse crescimento, passando pelas noções de valor, individualidade, trabalho e moeda.

Essa obra encontra-se na base do sistema capitalista tal qual compreendemos hoje, tendo contribuído para uma “universalização” dos sistemas econômicos no cerne da Primeira Revolução Industrial, a partir de uma ressignificação da mão de obra. Conforme seus pressupostos se difundiam, fortalecia-se o próprio conceito de *mercado*. Para Fritsch:

A relação direta notada por Smith entre a divisão do trabalho e o grau de mercantilização das relações econômicas leva ao estudo das consequências da difusão do uso da moeda como meio de troca (Capítulo IV). A introdução da moeda como numerário geralmente aceito coloca o problema da comparação intertemporal de valores e a necessidade da discussão das diferenças entre preços nominais e

reais (Capítulo V). A teoria dos preços é apresentada em seguida (Capítulos VI e VII), distinguindo-se o preço **de mercado** [...] e o que Smith chama de preço **natural** [...] (Fritsch, 1996, p. 10-11).

Deter-nos-emos na distinção de Smith entre “valor real” e “valor de troca”, em que a noção de *dinheiro* assume papel central, pela qual se quebra a relação direta de equivalência entre os bens. Segundo Maurice Dobb, ainda que haja certa fluidez dessas definições ao longo do trabalho de Smith, poderíamos relacionar o “valor real” de um bem à quantidade de trabalho (cuja comparação seria possível ao longo do tempo), enquanto o “valor de troca” estaria relacionado a diversos outros elementos, como a relação entre oferta e procura, que teriam o “valor real” como base para a projeção do lucro (Dobb, 1977, p. 66-67). Para Smith, portanto, o trabalho não varia de valor, mas, sim, os bens.

Estes e outros conceitos de Smith irão influenciar diretamente intelectuais como David Ricardo, John Locke e John Stuart Mill e, indiretamente, Charles Darwin, Karl Marx e Friedrich Engels, ampliando as fronteiras da área econômica. Não pretendemos aqui — e nem poderíamos — empreender uma completa retomada deste *continuum* epistemológico⁵, de modo que efeturemos um salto para a virada do século XIX para o XX, quando irrompem, nas Ciências Sociais, a teoria marxista e, nas ciências da linguagem, a teoria saussuriana.

A virada mercadológica e a virada linguística

Ainda que não seja uma relação tão simples de se estabelecer, a noção de *valor* é uma questão compartilhada por Marx e Saussure, em profundo diálogo com questões cujas sementes foram colocadas desde o século XVIII com os escritos de Smith. Para Marx, havia uma preocupação com a relação estabelecida entre o *valor de uso* e

⁵ Para uma linha do tempo desse pensamento na Economia Política, ver: Leão; Carvalho, 2008; Dobb, 1977.

o *valor de troca* das mercadorias, de modo a destacar a relação de exploração contida (e já admitida na obra de Smith) na relação entre as classes. Já para Saussure, não era uma questão central, mas toda sua abordagem a respeito da significação só se sustenta a partir de uma certa ideia de valor.

Saussure não chegou a se debruçar sobre a noção de *mercado*, ainda que tenha tido uma preocupação quanto à distribuição geográfica das línguas e as fronteiras inconsistentes entre as línguas e os dialetos (2006 [1916], p. 221-254). Na outra ponta, Marx não se aproximou muito da questão linguística, senão pela expressão *linguagem das mercadorias*, usada para se referir à forma como o valor de um bem era traduzido a quem o comprava.

Esse encontro entre as teorias foi explorado em diferentes direções. Calvet (1984) irá elencar quatro obras que merecem destaque por construir caminhos que concatenem ambos os teóricos, todas produzidas entre 1968 e 1981. Na tessitura desses trabalhos, encontraremos rastros do termo *mercado linguístico*, inclusive com diferentes acepções, que podem ajudar no entendimento de sua origem e transição à Linguística. Tal tarefa, contudo, não é simples e, para demonstrar como esse cenário pode ser um pouco confuso, iniciaremos com um autor que não está entre os citados pelo trabalho de Calvet (1984).

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Uma breve pesquisa em artigos publicados, principalmente oriundos da Sociolinguística, aponta a origem do termo *mercado linguístico* como concebemos hoje no artigo de Bourdieu e Baltanski intitulado “*Le fétichisme de la langue*” (1975). O crédito acaba ficando para Bourdieu (1975; 1983[1977]; 1996[1982]), principalmente por um artigo publicado em 1977 e a sequência construída com a obra *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer* (1996[1982]), cuja “Parte 1: A economia das trocas

linguísticas” apresenta trechos reproduzidos *ipsis litteris* do artigo de 1975, indicando haver neste trabalho muito mais de Bourdieu do que de Boltanski.

Bourdieu não era linguista de formação, ainda que tenha se interessado pelas teorias estruturalistas. No artigo de 1975, parte da ideia de comunidade linguística de Bloomfield para, a partir de um atravessamento social, considerar que as línguas não se dispõem em comunidades, mas em *mercados*, no sentido de que são dotadas — não arbitrariamente — de diferentes valores. O autor ainda reforça, como uma crítica aos estudos geográficos de Saussure, a necessidade de observar os mecanismos envolvidos na unificação das línguas e não apenas considerar que “as línguas definem seu espaço” (Bourdieu; Boltanski, 1975, p. 03).

Bourdieu efetua uma relação direta entre o capital linguístico e o cultural, a ponto de usar um em substituição ao outro (1975, p. 10) ou inserir o linguístico como um subtipo do cultural (1983 [1977], p. 164). A ideia de *capital cultural* e *capital linguístico*, portanto, está não apenas intimamente relacionada como em posição equivalente. No centro da formação desses capitais, Bourdieu coloca “dois mercados”, o escolar e o de trabalho, enquanto forças econômicas e de (re)produção das estruturas que sustentam as classes dominantes.

Ainda que Bourdieu não exclua as relações de hierarquização de culturas e línguas em contexto transnacional, fica claro que há preocupação maior com o contexto local, de modo que faz mais sentido compreendermos sua teoria a partir da relação estabelecida entre “língua e cultura dominantes *vs* variantes e culturas dominadas”, do que propriamente entre línguas e culturas dominantes em seus territórios de origem sendo confrontadas em outros territórios; isto porque é importante para Bourdieu o processo de naturalização da *língua legítima*, menos evidente em contextos plurilíngues e de imigração/refúgio. Além disso, a noção de *mercado* para o autor está intimamente relacionada à de *competência*, uma ilusão criada para os falantes hierarquizarem suas

variantes tendo como base a *língua legítima*. Todos esses conceitos, relacionados, compõem, de algum modo, o de *mercado linguístico*:

Os conservadores fazem como se a língua pudesse valer alguma coisa fora de seu mercado, como se ela possuísse virtudes intrínsecas (ginástica mental, formação lógica etc.); mas, na prática, eles defendem o mercado, **isto é, o domínio dos instrumentos de reprodução da competência e, portanto, do mercado.** [...] Decorre da definição ampliada da competência que uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais, dos detentores da competência correspondente [...] (Bourdieu, 1983 [1977], p. 165, grifo nosso).

Adaptando esse conceito de Bourdieu, o primeiro trabalho encontrado que faça uma completa transição do termo *mercado linguístico* para a área da Linguística, mais especificamente da Sociolinguística, é o de Sankoff e Laberge (1978). Neste artigo, os autores partem do conceito para construir um “índice de integração ao mercado linguístico” a ser usado em pesquisas sociolinguísticas variacionistas, capaz de demonstrar “a importância relativa da língua legitimada na vida socioeconômica do falante” (apud Trimaille e Vernet, 2021, p. 231). O estudo tentou sistematizar empiricamente noções que Bourdieu não chegou a operacionalizar, até porque seus conceitos estabeleciam-se sempre *em relação a*, tornando complexa sua transformação em um índice que levasse em conta um único elemento (no caso, o julgamento de uma banca de linguistas que determinava o quanto uma variante se integrava ao mercado). Assim, o índice sofreu críticas, pois “não prevê a multiplicidade de mercados e a sua relativa autonomia” (Encrevé, 1982, p. 101 apud Tremaille e Vernet, 2021, p. 230).

Ferruccio Rossi-Landi (1921-1985)

Surge, então, uma figura curiosa: Ferruccio Rossi-Landi, linguista e importante semioticista, que escreveu, dentre outras obras, *A linguagem como trabalho e como mercado* (1968); elencado por

Calvet (1984) como um dos autores que tentou estabelecer uma teoria em que se entrelaçassem as noções de língua de Saussure e de mercado (e trabalho) de Marx. O autor italiano não figura nas referências de Bourdieu.

Sua compreensão do termo *mercado linguístico* também se deu em outro âmbito. Se Bourdieu definiu seu *mercado linguístico* partindo da noção de *comunidades linguísticas* para perceber que nesta circulação linguística há uma *língua legítima* (legitimada), cujo *valor de troca* é maior; Rossi-Landi fará não da língua um *bem*, mas, sim, das palavras:

Uma comunidade lingüística se apresenta como uma espécie de imenso mercado no qual palavras, expressões e mensagens circulam como mercadorias. Podemos perguntar-nos quais são as regularidades que regem a circulação das palavras, expressões e mensagens, começando pelos valores segundo os quais elas são consumidas e trocadas (1985 [1968], p. 85).

Há, portanto, uma diferença entre as concepções de *mercado linguístico* de ambos os autores, de modo que a noção de Bourdieu parece ter se distribuído melhor pela Sociolinguística variacionista; enquanto o trabalho de Rossi-Landi, por intermédio de autores como Marcellesi e Gardin (*Introduction à la sociolinguistique*, 1974), Gadet e Pêcheux (*La langue introuvable*, 1981) e Calvet (1984), parece ter sido mais debatida na Política Linguística e na Análise do Discurso — sugerindo, inclusive, maior aproximação dessas duas áreas. Paradoxalmente, a noção de Rossi-Landi evoluirá na área de Política Linguística em direção à visão de Bourdieu, posto que o autor italiano concebeu a palavra enquanto bem, o que, ao fim, levou a uma percepção da língua como instrumento, na contramão de uma tendência da área em considerar as línguas como uma espécie de instituição.

Louis-Jean Calvet (1942-)

Nascido na Tunísia, Louis-Jean Calvet é um dos nomes centrais quando pensamos em uma Sociolinguística francesa. Seus estudos focaram na relação entre as línguas e suas posições políticas no mundo, desde análises da situação linguística de países plurilíngues a questões mais gerais como a mundialização das línguas e seus meios de propagação.

Em certa medida, ainda que Bourdieu não tenha figurado nas referências de seus principais trabalhos sobre o tema, a noção de *mercado linguístico* de Calvet é mais próxima da dele do que da concepção defendida por Rossi-Landi (citado diretamente). Para além de compreender que as línguas não possuem o mesmo *valor* social, Calvet construiu modelos na tentativa de materializar o peso das línguas no mundo, a partir de sistematizações que pudessem inteirar o Estado ou o linguista do cenário político-linguístico para atuar sobre a questão de maneira assertiva. Dentre as propostas do autor, trataremos rapidamente de duas: o modelo gravitacional (2013 [1999]) e o *Baromètre des langues dans le monde* (2022 [2010]).

O modelo gravitacional das línguas foi inspirado pela teoria do caos, pela qual toda mudança, ainda que mínima, gera consequências aparentemente incontroláveis e cada vez maiores, tornando os cenários futuros praticamente imprevisíveis, o chamado “efeito borboleta”. Essa teoria buscou evidenciar relações entre eventos que, a princípio, não pareciam estar conectados — ao menos diretamente ou baseado em uma única variável —, produzindo uma equação ou índice assentado sobre múltiplos fatores para sistematizar o “ambiente caótico”, qual seja a natureza. Em nosso caso, o ambiente linguístico.

O modelo gravitacional tem uma abordagem descritiva. Ele cria retratos de situações glotofágicas (para usar um termo do próprio autor) que facilitam a análise e a intervenção glotopolítica, a partir da concessão de “peso” às línguas. Para tal, parte das categorias de línguas hipercentral, supercentrais, centrais e periféricas. Essa classificação funciona como uma pirâmide, em que

o topo é ocupado por uma língua única, no caso o inglês, e, conforme se avança em direção à base, os números aumentam exponencialmente, de modo que mais da metade das línguas do mundo encontram-se na última classificação. É este modelo também que, quando aplicado aos cenários particulares, permite demonstrar que certos bilinguismos estão “programados” ou são unilaterais: é estatisticamente mais provável que um caboverdiano tenha como primeira língua o kabuverdianu e segunda língua o português do que o contrário. Além disso, o modelo nos alerta quanto a uma possibilidade que, de certa forma, *soa mal aos ouvidos*: a ampla defesa das línguas minoritárias (i.e. periféricas) através da ideia de oficialização, descrição e implementação no ensino parece tender à destruição da categoria das línguas supercentrais, relegando-as à categoria central e aumentando ainda mais o abismo de influência entre a língua hipercentral (inglês) e as demais línguas no mundo.

Dando seguimento a esse modelo, surge em 2010 a primeira versão do *barômetro Calvet*, que, em sua edição mais recente (2022), conta com uma amostra de 634 línguas analisadas a partir de 13 critérios: número de falantes, entropia, taxa de veiculação, estatuto da língua, número de traduções, número de versões, prêmios literários internacionais, número de artigos na Wikipedia, presença nos institutos de ensino superior, sistema gráfico adotado, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), taxa de fertilidade e penetração na internet. Esses fatores, transformados em índices pela metodologia adotada e descrita na documentação do barômetro (2022), contribuem para a materialização do *valor* de cada língua num *mercado linguístico* mundial e, conseqüentemente, desenham uma definição para o conceito.

Considerações finais

Como dito na introdução deste trabalho, é comum encontrarmos em produções acadêmicas o uso do conceito de *mercado linguístico* sem uma definição direta e precisa da acepção

considerada. Para tentar dar conta dessa “lacuna”, uma breve linha do tempo epistemológica foi traçada e, mesmo nesses trabalhos, percebeu-se que não há uma definição direta do conceito senão apoiada sobre a noção de que as línguas possuem, social e politicamente, diferentes *valores*. O *mercado* torna-se, assim, um espaço abstrato, imaginário, no qual as relações linguísticas (e culturais, e políticas, e econômicas etc.) se desenrolam.

Conceber o *mercado* enquanto um espaço, porém, é problemático, no sentido de que, tal qual considerar a língua um mero instrumento, pode incorrer em uma ideia de neutralidade. Se por um lado discordamos da visão de Rossi-Landi diante das atuais tendências da Política Linguística, quando considerou a *palavra* como o *bem* a ser “comercializado”, tal visão nos ajuda a retomar certa materialidade nas discussões da área, posto que as línguas só circulam a partir de *bens* culturais e linguísticos. É essa circulação prevê uma intercompreensão mínima, no sentido de que — repito — só há mercado para aquele que pode ser ouvido. Nesse sentido, ganha corpo a conclusão de Calvet (2013 [1999]) de que a valorização das línguas minoritárias pode levar ao fim da categoria das línguas supercentrais, normalmente ocupada pelas línguas de colonização (para os casos coloniais, é claro). É a necessidade de ser ouvido que leva o músico caboverdiano a produzir, também, em inglês, por exemplo. Se é para se produzir em uma língua outra, que não a materna, que seja então aquela que “me leva mais longe”. E essa decisão só pode ser freada pelo interesse, para permanecer no exemplo, do mercado lusófono.

Nesse sentido, só podemos encarar o *mercado linguístico* enquanto um espaço se compreendermos que há regras que o regem e que tais regras, similar à visão de Bourdieu do “desconhecimento da língua legítima”, naturalizam determinadas relações enquanto atribuem a outras, de igual natureza linguística, um viés politizado. Daí que produzir literatura em inglês é *natural*, já produzir literatura em crioulo é *político*.

Essas “forças invisíveis” presentes no *mercado linguístico* derivam de ideias liberais presentes desde Adam Smith, pelo qual

o mercado, ainda que composto por sujeitos que buscam sua própria felicidade pela acumulação primitiva de capital, *autorregula-se*. Perceba que a existência do sujeito enquanto elemento da rede não é negada desde o princípio, mas é assumido, *naturalmente*, que o ser único não pode ser mais encontrado nesta *rede* da qual ele, agora, faz parte e, visto à distância, não é mais do que um borrão em um enorme painel. É a “ilusão da pequenez”. Mas e se inserirmos a tal da *concentração* nessa tela?

Assim, tal qual as línguas, as políticas linguísticas não circulam senão a partir da sua relação cultural. O sonho de toda política linguística é tornar-se cultura, o que, numa sociedade global em que consumir é a tradução de viver, reforça a importância dos artefatos e estruturas utilizados pelo tal *mercado*, o único, o do capital, para garantir sua capacidade de ser ouvido. Daí a importância de ferramentas como o Barômetro Calvet.

Por fim, manifesto aqui minha defesa, em tempos tão modernos, digitais e “multiculturais”, na crise irrefreável dos nacionalismos, de que o *mercado linguístico* — mais do que nunca — precisa ser compreendido enquanto um mercado de bens culturais-linguísticos indissociáveis, que circulam pela força da *necessidade* e do *desejo*, mas esse binômio é assunto para outras discussões.

Referências

ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. Trad. Paula Montero. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Micelli et al. São Paulo: Edusp, 1996[1982].

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 1, n. 4, p. 2-32, jul. 1975.

CALVET, L-J. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CALVET, L-J. Nouvelle perspectives sur les politiques linguistiques: les poids des langues. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, Política e planificação linguística, p. 55-74, 2012.

CALVET, L-J. Mundialização, línguas e políticas linguísticas: a vertente linguística da mundialização. Trad.: Márcio Venício Barbosa. In: BARROS, M. L. J. de; BARBOSA, M. V. et al. (org.). *Pesquisas em didática de línguas estrangeiras: grandes temas*. Edição bilíngue. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013, p. 113-130.

CALVET, L-J. ; CALVET, A. *Baromètre des langues dans le monde*. Paris: Ministère de la Culture, 2022.

CALVET, L-J. Troc, marché et échange linguistique. *Langage et société*, n. 27, 1984, p. 55-81. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1984_num_27_1_1978. Acesso em: 13 jan. 2024.

DOBB, M. *Teorias do valor e distribuição desde Adam Smith*. Trad. Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1977.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 26. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2023. Online version: <http://www.ethnologue.com>.

FRITSCH, W. Apresentação. In: SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996, p. 5-19.

GEORGES, Rafael. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Defesa da Glotopolítica. Tradução de Marcos Bagno. In: SAVEDRA, Monica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoàn Carlos (orgs.). Glotopolítica e práticas de linguagem. Niterói: Eduff, 2021, p. 11-50.

GEORGES, R. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INFOGRÁFICO das línguas do mundo: as 7.102 línguas e suas proporções de uso. *Hypeness*, 09 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2021/12/infografico-das-linguas-do-mundo-as-7-102-linguas-e-suas-proporcoes-de-uso/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LAGARES, X. C. ; BAGNO, Marcos (orgs.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

LEÃO, I. Z. C. C.; CARVALHO, A. L. B. D. de. Uma introdução à história econômica. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 3(34), dez. 2008, p. 539-548. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/7gDCGL9TJ8GqL8yz5zk4wBD/#:~:text=A%20economia%20convencional%20nasce%20por,de%20Adam%20Smith%2C%20em%201776>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2015.

ONU lança plano de 10 anos para apoiar línguas indígenas ameaçadas. *Diplomacia business*, 20 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.diplomaciabusiness.com/onu-lanca->

plano-de-10-anos-para-apoiar-linguas-indigenas-ameacadas/.
Acesso em: 15 jan. 2024.

ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e alienação linguísticas*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

SANKOFF, D.; LABERGE, S. The linguistic market and the statistical explanation of variability. *In*: SANKOFF, David (ed.). *Linguistic variation: models and methods*. Nova Iorque: Academy Press, 1978, p. 239-250.

SAUSSURRE, F. de. *Curso de linguística geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Colab. Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chielini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Trad.: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

THÉRIAULT, Annie. Richest 1% bag nearly twice as much wealth as the rest of the world put together over the past two years. *Oxfam international*, 16 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://shre.ink/oxfam-internacional-most-richest>. Acesso em: 13 de janeiro de 2024.

TRAMAILLE, C.; VERNET, S. Marché linguistique. *Langage et société*, ed. esp., 2021, p. 229-232. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-229.htm&wt.src=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

IMIGRAÇÃO ÁRABE NO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DA INTERFACE ENTRE VITALIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Marcela Lemos Cordeiro¹

RESUMO: A imigração árabe ensejada pelos conflitos político-ideológicos da queda do Império Turco-otomano impulsionou a vinda de inúmeros núcleos familiares provenientes da região do Levante (Palestina, Líbano, Síria e Jordânia), aos portos do Rio de Janeiro no período correspondente ao final do século XIX e meados do século XX. A integração desses povos ao novo *modus vivendi* do Rio de Janeiro não impediu que se conservasse o idioma árabe nas esferas sociais, políticas e culturais. Giles, Bourhis e Taylor (1977) definem status, demografia e suporte institucional como fatores de taxonomia para a vitalidade linguística de um idioma. Fishman (1991) estabelece a primeira tabela para classificar e analisar tais fatores em graus de vitalidade. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a interface entre os fatores sugeridos no estudo pioneiro de 1977 e mais parametrizados por Fishman com àqueles sugeridos Spolsky (2016), que discutem até que ponto esses parâmetros são influenciados, fortalecidos ou anulados por fatores determinantes às políticas linguísticas, tais como gestão, crenças e práticas. Para estabelecer essa interface, utilizar-se-á como contexto fatos históricos da presença árabe no Rio de Janeiro para a análise dos períodos e meios de vitalidade da língua árabe em diferentes domínios da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração árabe. Vitalidade linguística. Políticas linguísticas.

¹ Marcela Lemos Cordeiro, orientanda da Prof.^a Dr.^a Mônica Savedra. Doutoranda em Sociolinguística de contato, bolsista do CNPQ, pelo Instituto de Letras da UFF. E-mail: marcelacordeiro@id.uff.br.

Contexto histórico da imigração árabe no Rio de Janeiro e a formação de núcleos ou nichos linguísticos

O crescimento dos processos de refúgio provenientes das políticas impostas pelo Império Turco-otomano, aliado aos processos de imigração, em que núcleos familiares deixaram sua terra natal em busca de melhores oportunidades nas Américas do Norte e do Sul, fortaleceram ainda mais o processo de demanda para atender às necessidades de integração sociocultural dos já residentes e futuros *benárabes*.

Com isso, formaram-se clubes e núcleos que se agrupavam já com suporte institucional da primeira geração de imigrantes, que se estabeleceu em todas as esferas da sociedade brasileira, desde a atuação em serviços de necessidade básica até instâncias políticas. Será utilizado o termo "*benárabe*" como referência aos imigrantes árabes em território brasileiro, como citado no artigo da revista *O Oriente*, veículo de publicação mensal, que assim como diversos jornais e revistas das comunidades sírio-libanesas, mantiveram a vitalidade da língua árabe em modalidade escrita e noticiavam entre estes imigrantes os acontecimentos que circulavam em âmbito nacional e internacional.

A palavra "*ben*" significa filho, ou seja, o termo se refere aos filhos de árabes ou descendentes da onda migratória sírio-libanesa, como mencionado na revista *O Oriente*, publicada no ano de 1941:

O brasileiro o apresenta, o educa, sem a dubiedade e a hipocrisia de outros estrangeiros que, após sugarem o dinheiro do Brasil, apresentam filhos que nem o idioma nacional sabem falar. Fez o Dr. Alfredo Issa, finalmente, menção especial aos intelectuais brasileiros, filhos de sírios ou benarabes, cujo patriotismo e amor ao Brasil iniciou-se nas próprias escolas nacionais, para onde os sírios enviam os seus filhos. Não ha kistos sírios – afirmou o Dr. Alfredo Issa; tampouco es- colas sírias que dêem trabalho ao governo pela sua campanha de des- nacionalização (Kuraiem, 1941, p, 54).

Hilu (2007) apresenta alguns dados de formação de núcleos de fala árabe no Rio de Janeiro e aponta como referencial de início da vinda destes imigrantes *benárabes*, o início de 1880. Ao longo do final do século XIX e meados do século XX, sírios e libaneses procuram adaptação de seus costumes e crenças na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o recenseamento do IBGE, o ano de 1920 registra considerável contingente da população sírio-libanesa atrelada aos trabalhos nos setores têxteis e industriais. Esses núcleos, especializados em vendas de tecidos e artigos de utilidade diária se espalharam ao longo dos bairros do Rio de Janeiro, através da atuação dos mascates, vendedores ambulantes que percorriam bairros e vendiam artigos a crédito. Não há registros do lugar da língua árabe nessa dinâmica de inserção socioeconômica no Rio de Janeiro. Uma pesquisa posterior e complementar a este trabalho apresentará proposta de entrevista com o objetivo de investigar até onde esses núcleos comerciais e familiares preservaram o uso da língua árabe e em quais contextos.

Gestão e políticas linguísticas sob a perspectiva da imigração árabe no Rio de Janeiro

Esta seção oferecerá análise de como as políticas de gestão do governo brasileiro influenciaram na prática da língua árabe e como impactaram nos mecanismos de comunicação dos interdomínios das comunidades sírio-libanesas. A metodologia terá como base a análise de como determinados decretos dos governos da época foram recebidos, por intermédio de artigos publicados em revistas de vasta circulação entre núcleos de fala árabe. Spolsky (2016) define o conceito de gestão como um dos fatores preponderantes para a influência nas práticas linguísticas intergrupos. Assim, gestão linguística é o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que

determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo (Spolsky, 2016, p. 13).

Mesmo diante do acolhimento da sociedade brasileira e da adaptabilidade dos povos árabes, muitos fatores contribuem para possíveis tensões que um grupo etnográfico minoritário possa encontrar com suas demandas ao adentrar ao sistema linguístico de um grupo dominante. Apesar da contribuição de sírios e libaneses para o crescimento da economia brasileira, que intensificava ainda mais os contatos etnográficos e linguísticos, estes podem ter sido alterados pelas políticas linguísticas do Estado Novo de Getúlio Vargas, o qual instituiu o decreto de crime idiomático. Antes desse ato institucional, revistas eram publicadas totalmente em árabe com o objetivo de unir os núcleos de sírios e libaneses espalhados pelo Brasil. Porém, as políticas linguísticas do nacionalismo da Era Vargas proibiram que todas as comunidades falassem línguas estrangeiras em território nacional, em especial a língua alemã. Quanto às outras que possuíam veículos impressos de notícias, estas deveriam publicá-las em versões bilíngues:

O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão linguística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão (Oliveira, 2014, p. 22).

Encontramos nos acervos de consulta de revistas publicadas na época pelas comunidades imigrantes, jornais e revistas totalmente em árabe que correspondem à década de 1930, período

anterior ao programa de políticas nacionalistas de Getúlio Vargas, que impactaram diretamente as comunidades etnolinguísticas presentes em território brasileiro. Sob a perspectiva da glotopolítica, pode-se categorizar esse acontecimento como ações adotadas pelo grupo linguístico dominante quando se sente ameaçado pelas minorias linguísticas. Essas estratégias podem atingir diretamente o processo de vitalidade de determinado grupo etnolinguístico (Giles; Bourhis; Taylor, 1974). No exemplar 7, da revista “O Oriente”, de 1942, foi publicada pelos editores, a seguinte nota:

Em meados do próximo mês, a administração de “O Oriente” lançará uma excelente seção que inclui uma seleção dos melhores artigos e dos mais maravilhosos poemas. E esta parte – se o governo cumprir sua decisão em relação à imprensa estrangeira – será a última a ser publicada nos idiomas árabe e brasileiro² (Kuraiem, 1942, p. 3, tradução nossa).

Com a presença das demandas, as forças de gestão, crença e prática deveriam ser direcionadas para o seu campo atrativo, visando a manutenção e preservação dos nichos linguísticos das comunidades imigrantes. No caso do governo brasileiro, mas especificamente na Era Vargas, os fatores de gestão, crença e prática trabalharam em direção oposta e contrária aos imperativos dos domínios de fala imigrantes, iniciando o processo de rejeição sistêmica e consequente desestabilidade, desorganização e apagamento de seus intersistemas, sendo o fator linguístico o principal alvo, que, como efeito dominó, desestabiliza todos os demais, como dignidade humana, preservação cultural e enfraquecimento da vitalidade linguística.

تتصدر ادارة «الشرق» في منتصف الشهر القادم يتضمن طائفة مختارة من اطيب المقالات واروع القصائد وسيجفل قسمه الاجتماعي باشهر رسوم الحفالت التي جرت في هذين الشهرين. وسيكون هذا الجزء - الحكومة قرارها المتعلق بالصحافة الجنبية - اخر جزء يصدر باللغتين العربية والبرازيلية .

O impacto da gestão na vitalidade dos sistemas linguísticos e suas tentativas de sobrevivência e adaptação

A análise dos registros de jornais e revistas, que funcionavam como meio de comunicação entre os nichos ou domínios de fala árabe, revela estratégias de cunho institucional direcionadas aos grupos sírios e libaneses, na tentativa de manter a vitalidade de suas línguas maternas em território brasileiro. A taxonomia das línguas é formada por pilares que sustentam sua vitalidade em determinado contexto etnográfico. Giles, Bourhis e Taylor (1977) estabeleceram um gráfico de fatores que contribuem para a produtividade linguística em núcleos de falantes. A título de análise da presença árabe no Brasil, constatamos que alguns desses fatores contribuíram para que o idioma de sírios e libaneses sobrevivesse em território brasileiro: o suporte institucional, cujas subdivisões constituem a mídia massiva e educação. A análise dos jornais e revistas que norteiam esta pesquisa revelou publicações a respeito da criação de um colégio sírio-brasileiro, que se dedicava ao ensino de língua árabe aos filhos de emigrantes árabes:

O Colégio Sírio-Brasileiro celebrou, na cidade, a luta pela edificação científica. Este grande instituto, que se baseia há um quarto de século em ensinar aos novos jovens a língua dos pais e avós – entregou certificados aos alunos ilustres deste ano. E foi uma festa maravilhosa em todos os seus aspectos. Quem primeiro falou foi o padrinho dos alunos, Dr. Orlando Fonseca, depois o professor Sheikh Wadih Al-Yazji, depois o aluno Hafeez Al-Sadi, representando os estudantes e filho de nosso cidadão virtuoso e zeloso, Sr. Khoury Gerges Qassas. Ficamos impressionados com os diálogos e falas dos alunos, uma saudação à bandeira brasileira proferida pela graciosa Miss Linda Karima e o virtuoso notável, Sr. Masoud (Kuraïem, 1942, p. 10).

Além da iniciativa da escola para emigrantes, havia um projeto glotopolítico já realizado no Oriente Médio, como mostra um artigo publicado em árabe na edição XIV da revista “O Oriente” intitulado

“O Árabe em letras estrangeiras”. Este estudo aventava a hipótese de que o idioma de raiz semítica pudesse ter maior poder de inserção nos núcleos da sociedade brasileira se fosse transcrito em caracteres ocidentais, pois isso contribuiria para a vitalidade da língua árabe, já que seria facilitado o aprendizado aos filhos de emigrantes, que, de acordo com o artigo, seriam vetores de contato importantes para manter a produtividade do idioma em âmbito brasileiro. Esse mesmo movimento glotopolítico ocorrera na mesma época em território turco-otomano, como esclarece o artigo, pela iniciativa do líder Kamal Atatürk:

A Língua Árabe em Caracteres Ocidentais

Não é segredo para nenhum imigrante a dificuldade que encontramos em ensinar aos filhos nascidos neste país ou de outros imigrantes a língua dos pais e avós, de que nos orgulhamos e queremos preservá-la o máximo possível. Muitos expressaram seu desejo e preocupação com o assunto, e jornais e revistas árabes daqui e de outros países publicaram algumas ideias e opiniões a respeito, principalmente depois que Mustafa Kemal Atatürk decidiu substituir as letras ocidentais pelas turcas. Não é segredo que a dificuldade se limita aos motivos que citaremos no início desta grande pesquisa, que, mesmo não estando com nosso povo, temos a diligência, a zelo e sinceridade da profetisa que prevê por nós, se adiantando a qualquer especialista. A primeira coisa que vemos dos motivos da dificuldade está na forma das letras árabes e na multiplicidade de desenhos para cada uma delas [...] e a segunda coisa que você encontra é a direção da escrita, começando pela direita, ao contrário do que nossos filhos estão acostumados quando começam a aprender um idioma no país em que nasceram [...] como isso pode ser possível para nós, eu me pergunto, sem a transcrição que mencionamos, e sem facilitar o ensino de nosso idioma para aqueles que o desejam? Nossos filhos são os mediadores do contato entre nós e eles, se forem disciplinados e ensinados, de acordo com os ideais que devem ser traçados, para que sejam guiados e guiados por sua luz. Quanto aos que estão dispostos entre os patriotas, eles

não são poucos, especialmente se as origens e os princípios da língua forem facilitados para eles³ (Kuraiem, 1942, p. 39, tradução nossa).

Tanto a escola árabe quanto a tentativa de apagamento do alfabeto árabe, para a aparente aquisição mais facilitada por parte dos filhos de imigrantes, podem ser interpretadas como tentativas de reorganização política interna desses nichos ou intergrupos como modo de preservação de suas identidades linguísticas. Não temos notícias nos dias atuais deste colégio sírio e libanês e, uma nota, publicada nos anos finais das publicações bilíngues de jornais e revistas árabes, demonstra que as mesmas passaram a veicular seu conteúdo somente em língua portuguesa:

UM ESCLARECIMENTO

Com a apresentação deste número, "O ORIENTE", cumprindo as disposições do Decreto Federal sobre imprensa em língua estrangeira, encerra a divulgação de material em idioma árabe, como vinha fazendo desde o início de sua publicação. A direção desta Revista, que sempre foi exercida por brasileiro nato, descendente de sírios, sente-se no dever de esclarecer que durante todo o curso da existência deste órgão, nunca se serviu de idioma árabe para fazer obra tendenciosa em prol de interesses subalternos. Em suas colunas, "O ORIENTE", ao mesmo tempo que divulgava as manifestações de cultura e da civilização árabes, em idioma próprio, também dele se servia para propagar aqui nalguns países orientais, as cousas do Brasil, salientando com vivo entusiasmo e ardente patriotismo, tudo quanto com ele se relaciona no tocante do seu crescente progresso,

ل يخفى على أي مهاجر كان مبلغ الصعوبة التي يجدها في تعليم ابنائه من مواليد هذه البلاد أو غيرها من المهاجر لغة الباء والجداد التي نفتخر بها ونريد المحافظة عليها بقدر المستطاع. وقد اعرب الكثيرون عن رغبتهم ومخاوفهم في هذا الموضوع ونشرت الجرائد والمجالت العربية بعد ان قرر مصطفى كمال

هنا وفي غير بلدان بعض الفكار والراء بخصوصه خصوصا اتاتورك استبدال الحروف الفرنجية بالتركية وال يخفى ان الصعوبة تنحصر في اسباب ناتى على ذكرها في مقدمة هذا البحث الجليل الذي وان لم تكن من اهله فلنا من اجتهادنا وغيرتنا وخلوص النية ما يشفع بنا امام المتقدمين وذوي الاختصاص ان اول ما نلمسه من أسباب الصعوبة هو في شكل الحروف العربية وتعدد رسوم كل منها كما هو معلوم مع حيث مركزها وثاني ما نعثر به هو وجهة الكتابة ابتداء من اليمين على عكس ما يتعوده ابناؤنا في بدء تعلمهم لغة البلاد التي ولدوا فيها بعض السنية واللسانية والسبب الثالث في الصعوبة هو في حروفنا الحلقية

sua cultura geral, sua história, e as enormes possibilidades do seu futuro, como grande nação que se impõe no continente americano. Do idioma árabe também se serviu para realizar a aproximação cada vez mais crescente dos sírio-libaneses do Brasil, facilitando-lhes deste modo o exato conhecimento do panorama nacional, propiciando natural paulatinamente a grande obra de assimilação dos seus elementos, em harmonia com as diretivas do Estado Novo. Este é, em linhas gerais, o esclarecimento que desejaríamos prestar ao público brasileiro no modo com que encerramos a divulgação (Kuraiem, 1942).

Neste ponto de análise, alguns questionamentos direcionarão esta pesquisa: mesmo com as forças institucionais de gestão e prática agindo de forma e direção oposta à demanda, tais núcleos ainda conseguiram preservar em seus âmbitos linguísticos a vitalidade de sua língua materna? Caso a resposta seja positiva, em qual ou quais modalidades? Em quais domínios a língua árabe se mantém ativa? A seção que finaliza este trabalho demonstrará como determinadas ferramentas de gestão, crença e prática, além de mal utilizadas, contribuem para que o vetor de políticas linguísticas, que poderia instaurar bem-estar, acolhimento, respeito e preservação da vitalidade linguística de comunidades minoritárias, pode contribuir ainda mais para a desorganização, o apagamento e o silenciamento desses núcleos.

Gestão, crença, prática e políticas linguísticas: o impacto sobre línguas e comunidades minoritárias

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pela captação de dados que esboçam o perfil da sociedade brasileira, poderia fornecer alicerces para definirmos o perfil linguístico dos habitantes do território brasileiro e instrumentalizar parâmetros para a elaboração de políticas linguísticas que ofereçam subsídios para as populações multiétnicas que coabitam o território brasileiro. Desde os primeiros recenseamentos realizados nos períodos de início da

imigração árabe no Brasil, há dados inconclusivos sobre a população de fala árabe. Na seção de estatísticas de povoamento, com distinção por nacionalidade, entre o período de 1945 e 1969, não há registros sobre a imigração árabe, a qual provavelmente está inserida na seção definida por “outros”. Os processos que envolveram fatores geopolíticos que uniam pelo mesmo fio histórico as regiões abrangidas pelo Império Turco (de fala turca) e os países do Levante (Síria, Líbano e Palestina, de fala árabe) provocaram confusão no registro de chegada desses imigrantes ou refugiados), que aportavam nas Américas com passaporte turco (uma das exigências do Império Otomano, como clara tentativa de apagamento identitário dos cidadãos árabes que buscavam novas perspectivas de vida ou de refúgio em novos territórios). Se o referido instituto adotasse como seus parâmetros de recenseamento o fator linguístico, certamente teríamos um mapa mais preciso das línguas faladas por esses imigrantes, que não eram originalmente turcos, mas estavam temporariamente sob o domínio dessa etnia.

Já a partir de 2010, há dados inconclusivos sobre a entrada de sírios em situação de refúgio. Sabe-se que muitos expatriados e fugitivos da situação geopolítica caótica causada pela ditadura, que há anos vigora na Síria, vieram parar em território nacional. A busca direcionada para a pesquisa da entrada não menciona a quantidade de sírios e estes são relegados aos dados referentes a “outros povos”. O tratamento do instituto demonstra descaso com a identidade das matrizes multiculturais que coexistem em território brasileiro. Essa condição de hibridismo imposta pelo órgão, além de promover o apagamento identitário desses povos, inviabiliza que o vetor das políticas linguísticas direcione ações afirmativas que confluem para o bem-estar desses grupos de falantes.

Há ainda uma extensão do IBGE, na internet, denominada “Brasil 500 anos”, na qual encontramos o resumo sobre a história das principais correntes de imigrantes que constituem a tessitura multiétnica do Brasil. Há uma seção reservada à presença árabe com informações inconclusivas, incompletas e duvidosas, como as

demonstradas na parte que explica as razões da imigração desses povos:

Perseguição e castigo aos cristãos

Fatos importantes da perseguição são o massacre de 1860, a extensão do serviço militar obrigatório aos cristãos em 1909, ou a condição de cidadãos de segunda classe dentro do Império. Em Beirute e Trípoli, os cristãos não podiam andar nas calçadas, sendo frequentemente molestados pelos mulçumanos, como passaram por severos sofrimentos infligidos pelos turcos. O maior contingente de imigrantes, portanto, é de cristãos, vindos em grande parte do Líbano e da Síria. São bem menores as levas saídas de outros pontos do antigo Império Otomano, como Turquia, Palestina, Egito, Jordânia e Iraque (IBGE, 2024).

Os processos que ensejaram o movimento migratório dos povos de língua árabe às Américas são muito complexos para serem reduzidos ao termo “perseguição de cristãos”. Hilu (2007), em sua obra sobre a imigração árabe no Rio de Janeiro, elenca fatos relatados por familiares de imigrantes que direcionam esses movimentos tanto para situações de refúgio (que estão relacionados à partilha do Oriente Médio pela Inglaterra e França, sob o discurso de “libertação do domínio turco”, do que propriamente uma perseguição religiosa), quanto para situações de imigração, em que núcleos familiares deixaram seus lares em busca de melhores oportunidades sociais e econômicas. A questão do domínio otomano em território árabe perpassa questões geopolíticas e econômicas que não podem ser reduzidas a três linhas, e muito menos para definir a história de uma população imigrante multirreligiosa. Nota-se que, nas poucas linhas reservadas à história da imigração árabe no Brasil, tendências orientalistas esboçam ideologicamente a imagem do Oriente de forma pejorativa. De acordo com Said (1990), a tendência a demonizar o islamismo e as suas vertentes constitui projeto político-ideológico desenhado no mundo medieval, desde a Guerra das Cruzadas, alimentado pela Europa e, mais tarde, pelos Estados

Unidos, por interesses políticos e econômicos. A tendência orientalista observada no texto apresentado pelo IBGE sobre a motivação das ondas de imigração árabe dialoga com o conceito de crenças, um dos fatores atrativos para as políticas linguísticas. Spolsky (2016) conceitua crenças como fator relativo à linguagem e às suas variedades, que são associadas a determinado grupo:

As crenças que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades e aos traços. Por exemplo, dado o papel desempenhado pelas variedades linguísticas na identificação, a variedade que eu associo com meu grupo de pertencimento mais importante – seja minha nação, minha classe educacional, minha região ou minha herança étnica – provavelmente será a que terá o maior valor para mim, enquanto (Spolsky, 2016, p. 35).

Neste caso, ao analisarmos os fatores externos que impactam os nichos linguísticos, poderíamos ampliar o conceito de crenças como o contexto inerente ao sistema linguístico dominante que determinará a receptividade ou falta dela em relação a uma comunidade de falantes. No exemplo demonstrado sobre a descrição das razões para o movimento migratório dos povos árabes, há uma produção de crenças apoiada pela gestão, influenciada por fatores históricos e políticos externos aos sistemas linguísticos em questão.

Resultados parciais

O alinhamento entre projetos de ensino de língua estrangeira e demanda seria possível se contássemos com o apoio de uma instituição nacional comprometida em agregar às pesquisas das comunidades etnográficas, que compõem o mosaico identitário do povo brasileiro, um fator essencial: o recenseamento linguístico. O IBGE, além de não utilizar esse fator entre suas opções, não respeita a identidade das populações minoritárias, que são relegadas à opção “outros”. É notável que a atuação desse instituto contribui

para o apagamento da presença dos povos, inviabilizando políticas linguísticas de acolhimento e promoção da cidadania dos povos em situação de imigração ou refúgio.

Até este ponto de análise da pesquisa, constatamos a inoperância do Estado em garantir que direitos já adquiridos sobre políticas linguísticas sejam realmente direitos garantidos e como essa situação afeta negativamente as comunidades imigrantes e em situação de refúgio. Quanto à língua árabe, constatou-se até agora vitalidade linguística na modalidade escrita do idioma, no período de 1898 a 1940, época em que a circulação de periódicos que unia as comunidades imigrantes conectava os nichos linguísticos. As próximas etapas desta pesquisa consistem em investigar se essa vitalidade da língua escrita refletia também a língua falada, com a análise da transmissão transgeracional aos descendentes que ainda residem no estado do Rio de Janeiro.

Referências

FISHMAN, J. A. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M. S. V. da; NEVES, M. F. (org.). *Sociolinguística*. São Paulo: Eldorado, 1974.

GILES, H., BOURHIS, R. Y., & TAYLOR, D. . Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, pp. 307-348, 1977.

HILU, P. *Árabes no Rio de Janeiro*. Cidade Viva, 2010, Rio de Janeiro.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Seção Brasil 500 anos: Território Brasileiro e Povoamento*. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/arabes.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KURAIEM, M. *O Oriente*. São Paulo, v. XIII, p. 7, nov. 1935.

KURAIEM, M. *O Oriente*. São Paulo, v. XII, p. 35, dez. 1942.

OLIVEIRA, G. M. de. Os censos linguísticos e as políticas para as línguas no Brasil meridional. *In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (org.). Observatório da educação na fronteira. Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola.* Florianópolis: Ipol, Editora Garapuvu, 2014.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.* São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de Políticas Linguísticas. Trad. Paloma Petry. Rev. Pedro M. Garcez. *ReVEL*, v. 14, n. 26. 2016.

AS QUESTÕES DE INTERESSE DA SOCIOLINGUÍSTICA NO ENEM ANALISADAS SOB UMA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

Marllon Valença Rodrigues¹

RESUMO: Nosso texto faz um resumo de nossa pesquisa de mestrado, que teve caráter qualitativo e tem como foco analisar e discutir, sob perspectiva glotopolítica, temas de interesse da sociolinguística em suas diversas vertentes nas provas de Linguagens e Redação do ENEM. Nessa pesquisa, analisamos especificamente os enunciados das provas de língua portuguesa e de redação do mencionado exame, em que buscamos observar se a apresentação de conteúdos relacionados à sociolinguística é teoricamente consistente, se apresenta problematizações dos temas trabalhados e/ou abordagens potencialmente polêmicas e se houve mudanças significativas no tratamento dessas questões no período entre os anos de 2011 e 2021, a fim de perceber se as mudanças de governo de projetos políticos distintos teve reflexos no tratamento desses conteúdos. Esta análise foi a todo tempo acompanhada por reflexões com base na Sociolinguística, com perspectiva glotopolítica. Em suma, nossa pesquisa teve como objetivo geral levantar uma discussão sobre como temas de interesse da Sociolinguística são apresentados no ENEM e quais concepções de língua podem transmitir. E, mais especificamente, busca compreender a formulação e correção das provas do ENEM, a fim de identificar os agentes glotopolíticos por trás desses processos; analisar, sob perspectiva glotopolítica, questões relacionadas aos temas das categorias: identidade linguística, história sociolinguística e multilinguismo no Brasil, variação linguística e norma; comparar a abordagem dos temas dessas categorias nas provas do ENEM no intervalo de tempo entre o ano de 2011 e 2021, para cobrir os governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof.^o Dr. Xoán Carlos Lagares.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Glotopolítica. ENEM. Ideologias linguísticas.

Introdução

Precisamos informar, antes de começarmos a descrição de nossa pesquisa, que este texto é uma versão modificada dos textos presentes nos *e-books* do SAPPIL de 2021 e 2022, uma vez que ele é um registro da evolução de nossa pesquisa de mestrado. Os primeiros textos foram registros de projetos de pesquisa, enquanto este apresenta modificações que foram feitas nos objetivos e nos aspectos metodológicos referentes ao texto final defendido em julho de 2023. Embora tenha havido mudanças nos objetivos de pesquisa e evoluções no tratamento metodológico, alguns pontos, como o caráter da pesquisa e a sua fundamentação teórica, continuaram iguais ou muito semelhantes. Dessa forma, não haveria a necessidade de um texto completamente novo para tratar desses aspectos. Feitas as observações necessárias, reafirmamos que este trabalho continuou sendo de caráter qualitativo, com foco em analisar e discutir, sob perspectiva glotopolítica, o tratamento da língua nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM. Assim sendo, permitir-nos-emos usar boa parte da mesma contextualização da pesquisa e da fundamentação teórica, como explicado. Na parte que descreve a metodologia, tivemos a necessidade de, mais uma vez, fazer algumas alterações que correspondem à evolução da pesquisa nesse intervalo de tempo entre as publicações anteriores a esta. Na última seção do texto, apresentamos os resultados do trabalho realizado, sendo essa a principal diferença entre o presente texto e aqueles publicados nos *e-books* do SAPPIL de 2021 e 2022.

Caso o leitor que já tenha lido os textos de nossa autoria nos *e-books* dos anos anteriores e, portanto, já esteja familiarizado com nossa fundamentação teórica e com o contexto da pesquisa, pode se sentir à vontade para reler nossa fundamentação teórica de

forma mais superficial ou mesmo começar a leitura do parágrafo em que apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, já que será a partir desse ponto que as diferenças em relação aos outros textos mencionados se farão mais presentes. Estes três textos, embora semelhantes, são interessantes por mostrarem principalmente a novos pesquisadores os processos de uma pesquisa, como até pequenas correções de rota impactam o texto final. O registro da mesma pesquisa em três estágios diferentes (o inicial, o intermediário e o final) explicita o processo real de um trabalho de pós-graduação e as dificuldades e a necessidade de adaptação e correção pelos quais a maioria dos pesquisadores passa.

Considerações sobre glotopolítica e ideologias linguísticas

Nossa pesquisa, assim como este texto que a descreve, parte de uma perspectiva glotopolítica, como já ressaltado. Apesar de esse termo ser um pouco mais antigo no estudo da linguagem, essa disciplina/prática/perspectiva de análise foi desenvolvida sobretudo a partir da publicação do artigo com caráter de manifesto publicado por Guespin e Marcellesi (1985, p. 1), traduzido por Marcos Araújo Bagno, que assim a definem:

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os status recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político.

Os autores falam de ações sobre a linguagem que podem não ser conscientes, isso não quer dizer, porém, que se trate de ações imparciais. Ainda que inconscientemente, estamos sempre nos posicionando politicamente, ninguém pode escapar da *ideologia*,

como Freedon (2003) ressalta. E, se consideramos que não é possível dissociar o linguístico do social e do político, também não podemos escapar das *ideologias linguísticas*, como Cameron (1995) explica:

“Todas as atitudes para com a língua e a mudança linguística são fundamentalmente ideológicas, e a relação entre ideologias populares e de especialistas, ainda que complexa e conflitante, é mais próxima do que se poderia pensar” (p. 4, tradução nossa).

A relação entre língua e política é muito mais profunda do que se pode perceber à primeira vista. Guespin e Marcellesi (1986) dizem, por exemplo, que ninguém na França negaria a utilidade de ações políticas sobre a linguagem em regiões como Quebec e Catalunha, onde se falam línguas diferentes das línguas majoritárias dos países em que estão localizadas. Em países como a França, ou mesmo como o Brasil, muitos podem ignorar a existência de ações políticas sobre as línguas, devido à ilusão de unidade linguística. Mas a própria imposição do francês na França e do português no Brasil é resultado de uma série de ações sociopolíticas que resultaram no extermínio de outras línguas e povos.

Segundo os autores supracitados, uma vantagem do termo glotopolítica é neutralizar a oposição entre língua e fala. Isso se dá porque ele abarca as diversas abordagens e ações de uma sociedade em relação à linguagem. Podem ser sobre a língua, quando se decide quais funções ela exercerá, ou seja, seu *status*. Essas ações podem ser sobre a fala também, em situações mais cotidianas, como quando se repreende alguém por falar de uma forma ou de outra. Podem até mesmo ser sobre o discurso, quando a produção de determinado tipo textual é usada como avaliação. Contextualizando, podemos notar que o ENEM, por exemplo, age politicamente sobre a linguagem quando as provas são escritas em português, quando avalia os estudantes pela produção de texto dissertativo e quando pede que esse texto seja escrito de acordo com uma norma específica, geralmente chamada de norma-padrão.

Diante de tudo que foi dito acima, fica evidente que este trabalho assume que não existe neutralidade na relação entre falante e língua ou entre sociedade e língua. Como Cameron (1995) argumenta, mais do que falar uma língua, estamos constantemente falando *sobre* ela. Ou seja, estamos a todo tempo criando e modificando conceitos sobre língua e linguagem por meio do discurso. Sendo assim, a língua não pode ser encarada apenas como um instrumento de comunicação, pois é muito mais complexa do que isso, é uma “criação contínua, reinventada incessantemente” (Guespin e Marcellesi, 1986, p. 5) por meio de nossas práticas sociais, assim como o são nossos discursos e conceitos em relação a ela.

Outro ponto relevante sobre o termo *glotopolítica* diz respeito ao fato de ele designar tanto uma perspectiva de análise quanto uma prática social. Ao mesmo tempo em que *glotopolítica* se refere a uma disciplina de pesquisa, que poderia parecer interessar só aos estudiosos da linguagem, também concerne a práticas sociais das quais ninguém está isento. Todos nós somos agentes *glotopolíticos*. E a escrita deste texto em si já é uma ação *glotopolítica*. Nas palavras de Guespin e Marcellesi (1986, p. 6): “toda sociedade é *linguageira*, e toda prática de linguagem é social”.

Vê-se, assim, a importância de analisar e discutir o que se fala sobre a língua em diversas esferas sociais e quais possíveis divergências e convergências possam estar presentes nos discursos circulantes nelas. É importante salientar que essas falas são ações *glotopolíticas* dentro de um contexto social amplo e complexo a que devemos estar sempre atentos, uma vez que elas revelam disputas de poder socialmente muito mais abrangentes. Isso nos leva a outro conceito importante para este trabalho, brevemente mencionado acima: as *ideologias linguísticas*. Dadas as limitações de páginas deste trabalho, podemos dizer, de forma bem resumida, que as *ideologias linguísticas* são as representações que se fazem da linguagem. Woolard e Schieffelin (1994), que são frequentemente referência quando se trata desse termo, definem *ideologia linguística* como uma articulação mediadora entre as estruturas sociais e as formas de falar. Enfatizam que as ideologias linguísticas são

significativas tanto para a análise linguística quanto para a análise social, uma vez que elas *não* são apenas uma questão de linguagem, o que fica claro nas palavras de Arnoux e del Valle (2010, p.2) em texto sobre representações ideológicas da linguagem:

[...] toda coletividade humana se caracteriza pela existência de certas condições sociais e relações de poder. São esses fatores contextuais os quais estruturam o mercado linguístico, ou seja, o regime de normatividade ou sistema que atribui valores diferentes aos usos da linguagem. O lugar que um indivíduo ocupa na sociedade, os espaços aos quais tem acesso e a capacidade que possui para negociar seu papel nesse entorno determinarão sua predisposição a atuar uma de certa maneira ou a valorizar de um ou outro modo as ações de outros – o indivíduo desenvolve, em terminologia de Pierre Bourdieu, um *habitus* (tradução nossa).

Como fatos sociais e questões linguísticas estão interligados, uma análise glotopolítica revela muito sobre as condições sociais de uma sociedade. A forma como pessoas ou grupos de pessoas avaliam a fala de outra pessoa ou grupo de pessoas pode dizer muito sobre as estruturas e as dinâmicas de poder da sociedade em que estão inseridas. Como dito no trecho acima, o indivíduo desenvolve um *habitus*, que é uma noção que Bourdieu tomou de Aristóteles (*habitus* é a tradução para o latim de *hexis*) e desenvolveu a fim de romper com a oposição entre subjetivismo e objetivismo. *Habitus* pode ser entendido como a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (Catani *et al.*, 2017, p. 214). Em outras palavras, é o modo como a sociedade é incorporada nas pessoas, o que faz com que elas desenvolvam disposições a pensar, agir e sentir de um modo e não de outro. Dessa forma, é possível inferir que as pessoas desenvolvem um *habitus* linguístico, ou seja, uma disposição a falar e se expressar de uma determinada forma e a valorizar mais uma maneira de falar do que outra.

Quando se fala de um padrão idealizado de língua, não se deve acreditar que ele é aleatório. Esse padrão é baseado em uma

tradição literária, no suposto bom uso da língua de grandes autores. Embora ninguém o fale realmente, há grupos que chegam mais perto, graças a um *habitus*, uma vez que esses grupos já têm uma disposição a falar de modo mais próximo a essa língua idealizada, muito devido a uma disposição à prática de leitura, uma vez que têm maior acesso a uma cultura altamente letrada. Isso é uma corporificação, pode-se dizer, de práticas e hábitos só possíveis a partir da vantagem social que têm. São grupos geralmente possuidores de grande acúmulo de capital econômico, do qual podem converter parte em capital cultural. A avaliação do modo como falam desempenha papel importante na cotação de seu capital cultural. Para compreender melhor a implicação dessa afirmação, voltemos à questão da norma-padrão. Mesmo que ninguém a fale realmente, ela tem uma enorme importância sociolinguística. É um bom exemplo do teorema de Thomas, que diz que “se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências” (Bagno, 2019). É por meio dessa norma idealizada que se consegue garantir um mercado linguístico unificado. O valor de todas as variedades da língua é medido por meio dela (Bourdieu, 1998a).

Os grupos dominantes, em consequência, garantem sua vantagem e hegemonia linguística, uma vez que são os que têm maiores condições de adquirir uma fala mais próxima da língua idealizada, graças a seu maior acúmulo de capital econômico e tempo para investir em educação formal. Isso nos leva a constatar que a defesa de uma concepção de língua como conjunto de regras de uso não é uma simples demonstração de “amor pelo idioma”, mas uma defesa de uma parte importante do capital cultural das elites; nas palavras de Bourdieu (1998b, p. 108): “[...] através desse produto de mercado que é a língua francesa, um certo número de pessoas defende, encostadas à parede, o seu próprio capital”. O sociólogo francês continua:

Uma linguagem legítima é uma linguagem de formas fonológicas e sintáticas legítimas, quer dizer, uma linguagem correspondente aos

critérios habituais da gramaticalidade, e uma linguagem que diz constantemente, além daquilo que diz, que o diz bem. E por aí deixa crer que aquilo que diz é verdade: o que é uma das maneiras fundamentais de fazer passar o falso por verdadeiro. Entre os efeitos políticos da linguagem dominante, há o seguinte: “Ele disse-o bem dito, portanto, há probabilidades de ser verdade” (Bourdieu, 1998b, p. 110).

No processo em que o falso é maquiado como verdadeiro, os grupos dominantes conseguem garantia do poder simbólico por meio de violência simbólica, e os grupos dominados, geralmente falantes das variedades menos prestigiadas, acabam acreditando que falam realmente mal, que há uma “língua superior”. O resultado disso é que tudo que é dito ou escrito nessas variedades de menos prestígio tem sua validade colocada em dúvida ou é prontamente desconsiderado, independentemente do conteúdo. O que, no começo, parecia se tratar de apenas uma questão linguística, revela-se uma verdadeira política de marginalização e silenciamento. Podemos, dessa forma, perceber que ideologia linguística tem a ver, principalmente, com disputas de poder que se refletem nas representações sobre a linguagem e nas práticas languageiras. Nosso trabalho buscará compreender justamente quais conceitos de língua as provas do ENEM reproduzem, se há espaço nelas para discutir essas questões mais sociais e políticas. Será importante investigar também se houve mudanças no tratamento da língua pela prova durante o período histórico recente do Brasil, marcado por verdadeiras reviravoltas políticas.

Contextualização da pesquisa

Do ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, até metade de 2016, com a deposição de Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, o Brasil teve na presidência o Partido dos Trabalhadores (PT), grupo político historicamente mais alinhado a ideais de esquerda e de viés progressista. Após o impeachment da

presidenta, o vice de Dilma, Michel Temer, assumiu a presidência e impôs um governo de tendências neoliberais e conservadoras, mais alinhado aos anseios das elites socioeconômicas. O governo de Temer, desde o começo, tomou atitudes que foram alvo de muitas críticas, como compor um ministério só de homens brancos. Apresentava um contraste com uma sociedade que, nos últimos anos, tanto discutiu sobre representatividade. No entanto, esse governo, ainda que tenha conseguido algumas vitórias para seu projeto neoliberal (sendo a Reforma Trabalhista a mais relevante), não conseguiu abalar as estruturas estatais de forma definitiva, seja por ter tido que gastar seu capital político e tempo no controle da crise resultante de diversos escândalos de corrupção, seja por falta de apoio popular.

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro, político conservador e de tendências autoritárias, tomou posse como presidente com o compromisso de impor, junto a Paulo Guedes, seu ministro da Economia, a agenda neoliberal de maneira mais radical que Temer. Bolsonaro também assumiu a responsabilidade de fazer uma “limpeza ideológica” nos aparelhos do Estado, atacando e tentando destruir tudo que possa ser considerado, em seu entender, como de esquerda ou petista. Medidas censuradoras foram tomadas em relação tanto à produção de conhecimento quanto à de cultura, como a ameaça de extinção da Ancine (Agência Nacional de Cinema) na impossibilidade de implementar um filtro (censura) do governo. Igualmente preocupantes, foram atitudes do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que cortou verbas destinadas às universidades federais por motivo de “balbúrdia”.

Diante do que foi narrado nos parágrafos anteriores, vemos que o Ministério da Educação passou por momentos de tensão e crise nos últimos anos.

Com os fatos citados acima, percebe-se que o Brasil se encontra em um período histórico politicamente muito tenso, mesmo com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2022 para um terceiro mandato. É nesses momentos de grande tensão, todavia, que os maiores exageros são cometidos pelos agentes políticos e

muitos fatos se revelam de forma mais nítida. O que podemos ver de mais claro é a grande polarização política que existe no Brasil. Ela sempre existiu, porém, em muitos momentos, passou despercebida pelos olhares mais leigos. Lucchesi (2015), por exemplo, além de denunciá-la, faz uma vasta análise histórica de como o Brasil sempre apresentou uma polarização social, que acarreta outras polarizações, como a política e a linguística.

Como já dissemos, nosso estudo buscou olhar para esse contexto em uma perspectiva glotopolítica. Nossa ideia inicial era analisar o tratamento e a conceituação da língua nas provas do ENEM no período entre os anos 2011 e 2021, a fim de perceber se houve mudanças no tratamento da língua que possam revelar as ideologias linguísticas dos agentes glotopolíticos envolvidos. Mas esse era um objetivo muito amplo para uma pesquisa de mestrado. Dessa forma, para a versão final da pesquisa, delimitamos a análise a como temas de interesse da sociolinguística foram tratados no referido exame no período mencionado.

A relevância desta pesquisa se situa justamente na importância de entender o momento histórico mais recente do país e analisar se ele se reflete e tem consequências no âmbito linguístico. Preparar um registro de como a língua foi abordada e conceituada em instrumentos glotopolíticos governamentais nos últimos anos pode revelar muito sobre como funcionam as dinâmicas de poder no Brasil e ajudar outros pesquisadores, em pesquisas futuras, a perceber se, com essa virada política recente, o tratamento da língua também será diferente. Como se pode notar, este é um estudo que pode ser de interesse multidisciplinar, com possibilidade de contribuir tanto para estudos em Linguística quanto para estudos em Sociologia, Antropologia etc. Para isso, é importantíssima a perspectiva glotopolítica, por considerar como políticas linguísticas desde atos do dia a dia quanto políticas governamentais e entender que toda ação social tem consequências linguísticas.

Considerações sobre os objetivos da pesquisa

Este estudo tinha como objetivos iniciais discutir o que se entende por língua no ENEM e suas possíveis motivações e implicações glotopolíticas e sociais.

Mais especificamente, o que pretendíamos era:

- Analisar categorias de abordagem sobre a língua em provas do ENEM reunidas em nosso *corpus*;
- Comparar a abordagem sobre a língua nas provas do ENEM antes e durante o governo de Jair Bolsonaro;
- Discutir possíveis razões ideológicas subjacentes aos posicionamentos tomados pelos agentes glotopolíticos de nosso *corpus* e suas implicações.

Alguns desses objetivos eram amplos demais e até genéricos em alguns casos. Sendo assim, a versão final de nossa pesquisa procurou ter objetivos mais delimitados e realistas com o tempo que tínhamos para desenvolver este trabalho. Os objetivos passaram a ser:

Geral: discutir, sob perspectiva glotopolítica, o tratamento de temas de interesse da Sociolinguística no ENEM, especificamente: identidade linguística, história sociolinguística do Brasil, variação linguística e norma linguística.

Específicos: compreender a formulação e correção das provas do ENEM, a fim de identificar os agentes glotopolíticos por trás desses processos; analisar, sob perspectiva glotopolítica, questões relacionadas aos temas das categorias: identidade linguística; história sociolinguística e multilinguismo no Brasil; variação linguística; norma linguística; comparar a abordagem dos temas dessas categorias nas provas do ENEM no intervalo de tempo entre o ano de 2011 e 2021, para que se possa cobrir os governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e de Jair Bolsonaro e descobrir se houve mudanças significativas nos temas e no seu tratamento nesse período.

Como é possível perceber, substituímos objetivos muito amplos, tal qual compreender “o que se entende por língua”, por

algo mais palpável, como “discutir o tratamento de temas da sociolinguística separados por categorias bem delimitadas”.

Considerações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa

Na versão final de nossa dissertação, passamos a definir nosso trabalho como uma pesquisa de caráter qualitativo e documental (uma vez que nosso *corpus* é um recorte de documentos oficiais, que são as provas do ENEM), com algumas características de pesquisa descritiva.

Nosso *corpus* principal, como já dito, foram as provas do ENEM, mais especificamente os enunciados das provas de língua portuguesa e de redação. A pesquisa selecionou os itens do *corpus* levando em conta 3 partes das questões: 1. o conteúdo dos textos-base; 2. o conteúdo dos comandos das questões; 3. o conteúdo da alternativa considerada correta pelos gabaritos oficiais das provas. Não consideramos aqui o texto-base como algo à parte por ser de autoria de outro agente glotopolítico, pelo contrário, consideramos que é uma das partes mais importantes da questão, pois, além de veicular discursos e concepções sobre língua e sociedade, sua escolha não é aleatória; há uma intencionalidade por trás dela, ou seja, a própria escolha do texto-base é uma intervenção do agente elaborador do item. Como se pode observar, as alternativas consideradas incorretas foram descartadas, uma vez que sua inclusão expandiria demais as possibilidades de análise, tornando inviável contemplar sua integralidade em uma pesquisa de mestrado, em que os prazos são curtos, o que exige recortes mais objetivos e menos ambiciosos dos objetos de análise.

A seleção das provas cobriu o período que se estende do ano de 2011 ao ano de 2021, com intervalos de 2 anos entre as provas. Dessa forma, foram analisadas as provas de 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Não menos importantes foram os critérios para a seleção dos itens das provas. Durante o procedimento de pré-análise das provas que formam nosso *corpus*, buscou-se identificar os temas

mais recorrentes nos exames que relacionassem língua e sociedade e, conseqüentemente, fossem de interesse para estudos sociolinguísticos. Identificadas essas recorrências, organizaram-se as questões em quatro categorias, a saber: 1. identidade linguística; 2. história sociolinguística e multilinguismo no Brasil; 3. variação linguística; 4. norma linguística.

Na categoria (1), consideraram-se as questões que tratam de como alguns grupos constroem sua identidade enquanto comunidade e/ou nação em relação à língua que falam, sobretudo os itens que apresentam explicitamente termos como identidade (em relação à língua) e/ou patrimônio (assim como o termo anterior). Na categoria (2), estarão presentes questões que comentam aspectos da história sociolinguística do Brasil e a relação entre as línguas que são/foram faladas no país e o tratamento a elas dispensado. Na categoria (3), foram considerados itens em que estão presentes termos relacionados ao estudo da variação linguística, tais quais variedade (com exceção dos termos relacionados que serão apreciados na categoria seguinte), variação, variante, variável, formal, informal, coloquial ou, na ausência desses, itens em que são confrontadas diretamente duas ou mais variantes. Na categoria (4), estarão presentes as questões que utilizam explicitamente termos como padrão (em relação à língua), norma (como no item anterior), norma-padrão, variedade padrão, variedade de prestígio, variedade culta, normativa e normatividade. Questões que não utilizam esses termos terão presença justificada nessa categoria por exprimirem, de alguma forma, discurso normativo patente (um discurso baseado em uma ideologia linguística do padrão).

Para a análise e descrição dos textos, levamos em consideração, principalmente, a seleção vocabular dos itens e as terminologias utilizadas, sobre as quais levantamos discussão. Foi importante analisar e avaliar se a escolha vocabular e terminológica era teoricamente consistente ou se apresentava conflitos e contradições. Essa análise foi a todo tempo acompanhada por

reflexões com base na sociolinguística, com perspectiva glotopolítica.

Consideramos os agentes por trás do ENEM, ainda que não identificáveis, como agentes glotopolíticos, interpretando, conseqüentemente, seu posicionamento como ações políticas ideologicamente guiadas que agem sobre a língua.

Analisamos também a forma como os conteúdos são trabalhados, se as questões apresentam caráter crítico, se propõem problematizações sobre os temas tratados ou mesmo se podem ser potencialmente polêmicas (relacionando-se, por exemplo, a temas sobre violência, etnia, gênero etc.). Consideramos ainda aspectos como os gêneros mais recorrentes dos textos-base e se há discursos de especialistas neles.

É importante destacar que essas análises foram feitas levando em consideração se há formação de tendências e se havia mudanças significativas nesses aspectos analisados entre as provas.

Como o espaço aqui é curto, tomamos a decisão de não trazer análises das questões do ENEM neste texto. Mas, ao contrário dos textos dos *e-books* anteriores, neste trazemos o parágrafo de conclusão com os resultados de nossa pesquisa. Infelizmente, o texto de nossa dissertação permanece inédito no momento da escrita deste artigo. Talvez, na data de publicação deste texto, a dissertação já esteja integralmente disponível no repositório institucional da UFF², sob o título *Temas de sociolinguística no ENEM: uma análise glotopolítica*. Lá, quem se interessar pelo nosso trabalho poderá acompanhar de forma mais aprofundada a análise de cada questão que compôs nosso *corpus*, dispostas da seguinte forma:

² Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/>

Tabela 1 - Número de questões por categoria em todo o *corpus*

CATEGORIAS	NÚMERO TOTAL DE QUESTÕES EM CADA CATEGORIA
Identidade linguística	6
História sociolinguística e multilinguismo	5
Variação linguística	15
Norma linguística	8

Fonte: autoria própria (2023).

Tabela 2 - Total de questões por ano

ANO	NÚMERO DE QUESTÕES
2011	8
2013	5
2015	7
2017	6
2019	2
2021	6

Fonte: autoria própria (2023).

Resultados da pesquisa

Quanto aos resultados da pesquisa, um objetivo específico deste trabalho era comparar a frequência e a abordagem de temas de interesse da sociolinguística no ENEM no período que cobre os governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro. Para ser possível o cumprimento desse objetivo, porém, havia a necessidade de cumprir outros dois, que eram: “compreender a formulação e correção das provas do ENEM, a fim de identificar os agentes glotopolíticos por trás desses processos” e “analisar, sob perspectiva glotopolítica, questões relacionadas aos temas das categorias: identidade linguística; história sociolinguística e multilinguismo no Brasil; variação linguística; norma”. Quanto a esse segundo objetivo, os parágrafos finais de cada seção de nossa dissertação buscaram sintetizar as análises feitas de cada categoria. Em relação ao anterior, o capítulo dedicado ao ENEM mostrou que

os agentes glotopolíticos por trás do exame são de difícil identificação, uma vez que há uma pluralidade considerável de agentes, que só o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) poderia identificar e quantificar. Só para formular as questões que aparecem no exame, já há uma estrutura complexa, que envolve desde órgãos como o próprio INEP e as instituições de ensino superior até professores independentes que se candidatam para participar do processo por meio de chamadas públicas. Depois de criadas as questões, elas são armazenadas em um banco de itens e classificadas de acordo com, por exemplo, sua dificuldade, conteúdo e temática. Mas essa classificação só é feita depois de processos de testagens dos itens e a aplicação de análises estatísticas sobre essas testagens. Nesses processos, muitos itens são enviados para uma reformulação ou mesmo para o descarte. Em suma, pode-se notar uma característica importante desse processo, que é a participação tanto do INEP, um órgão estatal, quanto de agentes externos e agentes independentes. Com essa informação em consideração, fica até mesmo difícil compreender discursos como os que afirmam que os formuladores das questões são em maioria sociolinguistas ou mesmo de que há uma quantidade excessiva de questões de sociolinguística nas provas, a não ser que haja uma expansão do significado do termo sociolinguística para significar tudo aquilo que não naturalize a norma-padrão ou a defenda explicitamente. Em retorno ao objetivo de comparar a frequência e a abordagem de temas de interesse da sociolinguística no ENEM no período que cobre os governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro, a conclusão a que chegamos é a de que não houve mudanças significativas que pudéssemos atribuir a ideologias desses governos, embora o caso do ENEM 2019 seja atípico, uma vez que há ausência expressiva de temas sociolinguísticos, com apenas 2 questões em todo o *corpus*. Contudo, de modo geral, o que se pode considerar em relação à pesquisa realizada é que há, sim, tendências e ideologias e, mais especificamente, ideologias linguísticas reconhecíveis nos itens e nas provas, mas parecem partir mais dos agentes glotopolíticos não

identificáveis que formulam e selecionam as questões do que de intervenções governamentais. O próprio fato de que, em uma mesma prova, um tema ou fenômeno receber tratamentos diferentes depõe mais a favor de um êxito do que é pretendido pela parte técnica dessas formulações e seleções, representada pelo trabalho estatístico da TRI (teoria de resposta ao item), do que indica uma linha ideológica de cada exame motivada por intervenções de agentes do governo, mesmo quando há intenção expressa do governante de interferir nas provas.

Referências

ARNOUX, E. N. de; VALLE, J. del. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs. Acesso em: 10 nov. 2021.

BAGNO, M. A. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguística: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998a.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

CAMERON, D. *Verbal Hygiene*. London: Routledge, 1995.

CATANI, A. M. et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREEDEN, M. *Ideology: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, 1986, p. 5-34. Trad. Marcos Bagno, jul. 2016.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

WOOLARD, K. A; SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*. v.23, p.55-82. 1994.

A LINGUAGEM NÃO É SEXISTA?

Raquel Moraes Ferreira¹

RESUMO: O tema da pesquisa de doutorado consiste na análise da *écriture inclusive* no ensino de francês língua estrangeira (FLE) nas universidades do estado do Rio de Janeiro em que há cursos dessa língua: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, a linguagem não sexista tem sido tema de debate em diferentes âmbitos. A título de exemplificação, há a discussão pelo Estado nacional, educadores, mídia e principalmente por linguistas. No que tange ao conjunto de linguistas, é possível encontrar argumentos distintos em prol de e contrários à linguagem não sexista na língua francesa, no âmbito da escrita. Nosso objetivo é compreender os motivos pelos quais alguns e algumas linguistas lutam contra a linguagem não discriminatória de gênero. Discorreremos, portanto, sobre a obra *La langue n'est pas sexiste: d'une intelligence du discours de féminisation* (2021), do linguista francês Patrick Charaudeau, na qual disserta sobre o gênero gramatical, o léxico no processo de neutralização e o ponto mediano, apresentando os conceitos de língua e gramática. Contudo, apesar dos pressupostos trazidos por Charaudeau, contestaremos seu ponto de vista com argumentos de linguistas que defendem o uso da linguagem inclusiva, como Abbou *et al.* (2018), Viennot (2022 [2014]) e Lagares (2018). Optamos por um recorte da pesquisa devido à extensão e à complexidade do tema pesquisado. O presente projeto ainda não possui resultados parciais, visto que se encontra na fase de análise bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: *Écriture inclusive*. Linguagem não sexista. Linguista. Língua francesa.

¹ Doutoranda em Estudos de linguagem da linha de pesquisa 3 na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez. E-mail: raquelmf@id.uff.br.

Introdução

O presente texto diz respeito à pesquisa de doutorado em curso sobre a temática da *écriture inclusive*. O referido tema surgiu por ocasião da prática enquanto docente de francês língua estrangeira (FLE), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e provém em particular da tentativa de me comunicar em francês com estudantes do gênero feminino, masculino e não binário. Os grupos diversificados de estudantes me despertaram o interesse em pesquisar sobre a linguagem não sexista na escrita em francês – *l'écriture inclusive* – a fim de incluir alunas, alunos e alunes². Com o intuito de igualar mulheres e homens na linguagem, mais especificamente na escrita, a *écriture inclusive* apresenta convenções que assinalam a luta contra o sexismo na forma da língua francesa.

O capítulo está organizado de forma a, inicialmente, apresentar e descrever, brevemente, o conceito da *écriture inclusive* que fundamenta nossa pesquisa. Na seção subsequente, discutiremos os argumentos de linguistas contrários aos aspectos da linguagem não discriminatória de gênero no âmbito da escrita na língua francesa, como a concordância de proximidade, o ponto mediano e o fim do emprego das antonomásias do substantivo comum *homme*, segundo a obra do linguista francês Patrick Charaudeau (2021).

L'écriture inclusive

Segundo Abbou *et al.* (2018, p. 134, tradução nossa), a *écriture inclusive* “pode ter um sentido bem amplo e pode abranger uma grande variedade de técnicas, mais ou menos estabilizadas, usadas

² Optamos pela forma e para promover equidade de gênero e respeitar pessoas LGBTQIA+ como afirma o capítulo “Conflito de regras e dominância de gênero”, da obra intitulada “Linguagem ‘neutra’: língua e gênero em debate” (2022), cuja referência completa está disponível ao final deste capítulo.

para construir uma linguagem que não discrimine em relação às pessoas do gênero feminino ou, de forma mais ampla, em relação às pessoas não binárias”³. Embora essa acepção englobe técnicas para se referir a pessoas não binárias, o principal intuito da *écriture inclusive* é a representação do gênero feminino na escrita. Esse termo *écriture inclusive* surge em 2016, no manual intitulado *Manuel d’écriture inclusive*, criado pela agência de comunicação editorial e de influência, *Mots-clés*, que aconselha empresas e instituições em matéria de emprego discursivo. As duas edições deste manual (2016, 2019) concentram-se apenas na igualdade entre mulheres e homens na escrita ao declarar que “a *écriture inclusive* designa o conjunto das atenções gráficas e sintáticas que permitem assegurar uma igualdade de representações dos dois sexos”⁴ (Haddad, 2016, p. 4, tradução nossa).

Alguns aspectos da *écriture inclusive* foram aceitos e incorporados à língua francesa através de intervenções linguísticas impostas pelo Estado nacional francês. A título de exemplo, a feminização dos nomes de profissão, título, função e grau (*Madame la directrice* em vez de *Madame le directeur*) foi permitida em documentos administrativos após ter sido prescrita no decreto de 1984 e nas circulares de 1986 e 1998, visto que a determinação não era respeitada. Apesar das políticas e intervenções linguísticas, a feminização dos nomes de profissão sofreu diversas críticas por parte da Academia Francesa, esta tida como instância normativa por Guespin e Marcellesi (1986). A Academia declarou-se a favor da feminização dos nomes de profissão, título, grau e função apenas em 2019. Atualmente, outros aspectos da linguagem inclusiva são refutados por instâncias normativas como a Academia Francesa, bem como por parte de linguistas que são

³ [...] peut avoir un sens très large et peut recouvrir une grande diversité de techniques, plus ou moins stabilisées, utilisées pour construire un langage non discriminant par rapport aux personnes de genre féminin ou plus largement, par rapport aux personnes non binaires.

⁴ L’écriture inclusive désigne l’ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d’assurer une égalité de représentations des deux sexes.

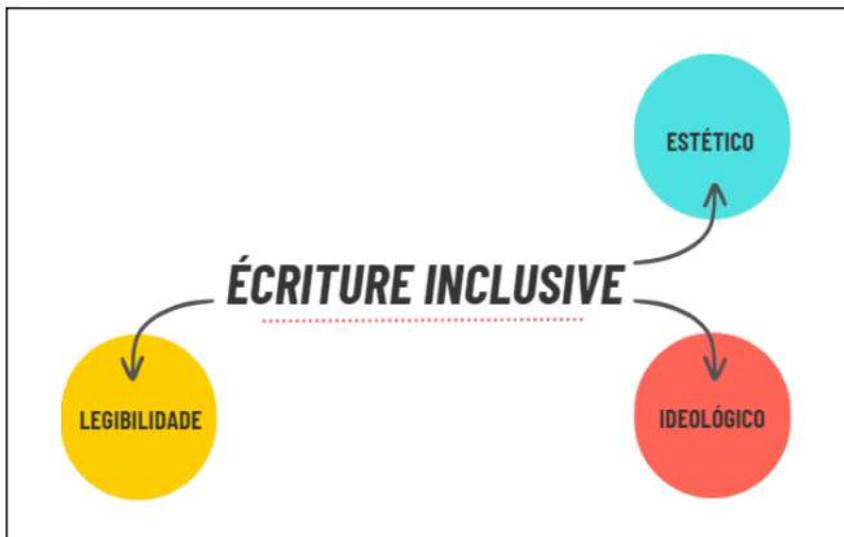
contrários à linguagem não sexista. Entre este grupo, encontra-se o linguista francês Patrick Charaudeau, que, ao escrever a obra *La langue n'est pas sexiste: d'une intelligence du discours de féminisation* (2021), para uma análise científica, apresenta argumentos de linguistas que são contra a *écriture inclusive*.

Charaudeau: pontos opostos à *écriture inclusive*

O linguista francês evidencia, brevemente, as posições antagônicas à *écriture inclusive* em três aspectos: estético, de legibilidade e ideológico. No que concerne ao aspecto estético, há a estigmatização deste modo de escrita ao se utilizarem de palavras como "horrrível", "feio" e "grotesco"; além de acreditar que a alternância sistemática desarticula a sintaxe, sobrecarregando as frases. A este aspecto, acrescenta-se o argumento da legibilidade que afirma que a *écriture inclusive* dificulta a aprendizagem. No entanto, para comprovar essa dificuldade, é preciso que haja pesquisas com docentes do ensino básico, bem como experimentos neurocognitivos. Na ordem ideológica, por sua vez, há diferentes argumentos como: a busca do feminino tida como "obsessiva"; a comparação com o idioma fictício Novilíngua da obra 1984 de George Orwell; e a concepção *queer* que defende a neutralização da língua, uma vez que a feminização mantém o antagonismo masculino/feminino.

Posições antagônicas à linguagem não discriminatória de gênero na língua francesa

Figura 1- Retirado do slide apresentado no XIV SAPPIL de Linguagem



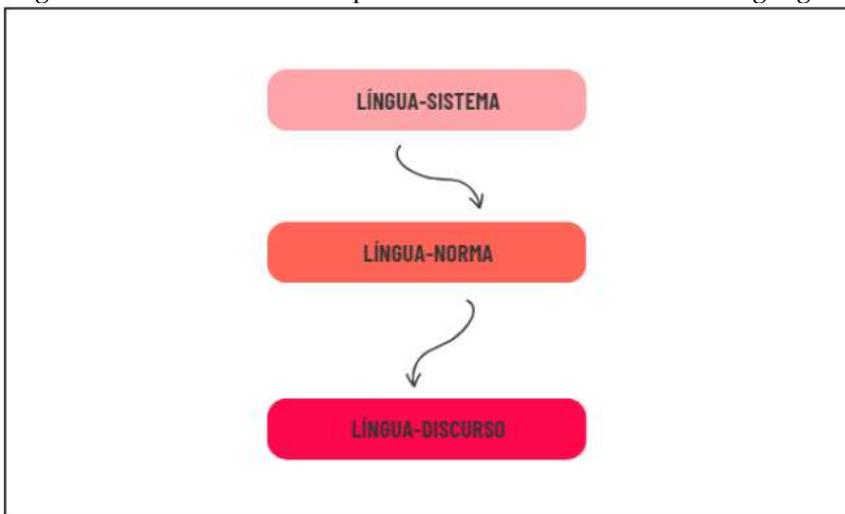
Fonte: autoria própria (2023).

Antes de tratar das convenções da *écriture inclusive*, Charaudeau relaciona três noções de língua: língua-sistema, língua-norma e língua-discurso. A língua-sistema, que consiste em um sistema de signos que une o sentido e a imagem acústica, pode ser analisada de um ponto de vista normativo ou descritivo. A língua-norma corresponde àquilo que é dito espontaneamente através de trocas sociais. Neste caso, as normas refletem os hábitos linguísticos de acordo com sexo, gerações, culturas. A língua-discurso, que, por sua vez, consiste na realidade do ato de linguagem, oral ou escrita, direcionado a uma pessoa ou a um público, em uma situação que parte das regras da língua-sistema e reflete os hábitos linguísticos. Há, portanto, uma tripla competência: “uma competência linguística sistemática de ordem lógica-gramatical, que corresponde às regras da língua-sistema; uma competência normativa de ordem sociológica, que

corresponde às convenções da língua-norma, e uma competência discursiva de ordem enunciativa relacionada aos processos de implementação da língua-discurso” (Charaudeau, 2021, p. 28, tradução nossa).

Tripla competência

Figura 2 - Retirado do slide apresentado no XIV SAPPIL de Linguagem



Fonte: autoria própria (2023).

Após estabelecer os conceitos de língua, Charaudeau define a gramática como um ato de linguagem e, em seguida, apresenta argumentos de linguistas que são contrários à linguagem não discriminatória de gênero no âmbito da escrita na língua francesa. Há três aspectos da *écriture inclusive*, abordados por Patrick Charaudeau, que destacarei aqui: a concordância de proximidade, o ponto mediano e o fim do emprego das antonomásias do substantivo comum *homme*. Entende-se por antonomásia, uma variedade de metonímia que consiste em substituir um nome de objeto, entidade, pessoa por outra denominação comum, como, por exemplo, *Droits humains* em vez de *Droit de l'Homme*.

Na concordância de proximidade, o adjetivo concorda com o substantivo mais próximo, tal como: *Le garçon et la fille sont blondes* em que o adjetivo *blonde* concorda em gênero com o substantivo feminino *fille* que o antecede. Segundo Viennot (2022 [2014]), a concordância de proximidade era aplicada até o século XVII, porém autores e gramáticos propuseram outra forma de concordância, utilizando como argumento a nobreza do masculino.

Atualmente esse argumento foi substituído pela expressão, presente nas gramáticas escolares, *Le masculin l'emporte sur le féminin*, ou seja, “o masculino prevalece sobre o feminino”, fazendo com que a *écriture inclusive* defenda a concordância de proximidade. Charaudeau, no entanto, salienta o problema da lógica semântica na concordância de proximidade, uma vez que se concordarmos *blonds* com *garçon*, parecerá que excluímos *fille*, se concordamos *blondes* com *fille*, parecerá que excluímos *garçon*, exemplos 1 e 2, respectivamente. Como solução, Charaudeau indica a neutralização semântica por meio de uma categoria que associe dois elementos numa entidade indiferenciada, como os exemplos 3 e 4.

Exemplo 1: *La fille et le garçon sont blonds.*

Exemplo 2: *Le garçon et la fille sont blondes.*

Exemplo 3: *Le garçon et la fille sont des êtres blonds.*

Exemplo 4: *Le garçon et la fille, tous deux blonds.*

Outro aspecto da *écriture inclusive* rejeitado por linguistas, que se opõem à linguagem inclusiva, é a utilização do ponto mediano. Sua formação consiste na base da palavra + sufixo masculino + ponto mediano + sufixo feminino, a fim de expressar ambos os gêneros. A título de exemplo: *acteur.rice*. Em um capítulo intitulado *La question du Point Médian*, Charaudeau discorre sobre a razão pela qual essa convenção é considerada polêmica. Ao remeter à história do ponto mediano até os dias atuais, o linguista conclui que o ponto mediano tem papel contraditório, uma vez que na língua occitana, no franco-provençal e no catalão, o ponto mediano marca um hiato e separa duas sílabas, ao contrário da ideia de alternância proposta pela *écriture inclusive*. Charaudeau também defende o uso de

parênteses ou da barra oblíqua por já existirem na língua francesa e significarem fator comum ou alternância.

No entanto, o *Manuel d'écriture inclusive* (2016, 2019) defende o uso do ponto mediano, visto que os parênteses indicam uma declaração secundária, enquanto a barra oblíqua evoca uma divisão. Por fim, Charaudeau apoia-se na obra recente da linguista Danièle Manesse, que salienta as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita entre crianças e jovens adultos. Como, por exemplo: passar letras para som, lembrando que no francês há letras que não são pronunciadas; e passar som para letras, visto que há muitas transcrições gráficas para um mesmo som. Manesse também apresenta dados em relação à dificuldade de leitura entre os jovens. Contudo, esses dados não estão voltados para a *écriture inclusive*, especificamente. Em outros termos, não há, atualmente, pesquisas que comprovem a dificuldade da utilização do ponto mediano entre os jovens.

Ao contrário dos aspectos da *écriture inclusive* abordados anteriormente, o fim do emprego das antonomásias do substantivo comum *homme* não causa tanta controvérsia. De acordo com Charaudeau, a palavra *homme* é o alvo principal das reivindicações feministas. Nega-se o sentido genérico dessa palavra, devido ao traço de dominação masculina. Para justificar o uso genérico da palavra *homme*, Charaudeau evoca a origem do latim *hominem*, que significa ser humano, e, em seguida, exemplifica o uso da palavra *homme* com valor conceitual em obras de Nietzsche, Weber, Foucault e Derrida, assim como exemplifica o valor coletivo em Sartre.

No tocante ao termo *droits de l'homme*, Charaudeau afirma que os direitos franceses incluem as mulheres desde 1948, após o sufrágio feminino em 1944. Outra observação trata das línguas que utilizam o termo "direitos humanos", como o inglês, o italiano, o espanhol e o português. No entanto, Charaudeau afirma que não se deve comparar as línguas, uma vez que o campo semântico das palavras não se distribui da mesma forma, mesmo quando as palavras têm a mesma origem. A título de exemplo, a palavra em

espanhol *hombre* pode ser utilizada como exclamação para expressar indignação, porém na língua francesa, que também provém do latim, não se utiliza *homme* com esse sentido. Por fim, o linguista trata da ambiguidade sintático-semântica do termo *droits humains*, tendo em vista que pode expressar “os direitos que são humanos”, bem como “os direitos que se aplicam aos humanos”. Portanto, deveria ser usado o sintagma Sn1 de Sn2. Em outros termos, para Charaudeau a utilização da expressão *droits de l’homme* é justificável.

Considerações finais

Ao observarmos as convenções da *écriture inclusive*, mais especificamente, a concordância de proximidade, o ponto mediano e o fim do emprego das antonomásias do substantivo comum *homme*, notamos que linguistas se opõem à linguagem não sexista, principalmente, por um caráter semântico e sintático; não pela ordem estética, de legibilidade e ideológica apresentadas por Charaudeau. Logo, a atitude de linguistas que são contrários à linguagem não discriminatória de gênero assemelha-se à prescrição de puristas que acreditam que a língua seja um sistema fechado e que não recebe intervenção linguística.

Referências

ABBOU, J. *et al.* Qui a peur de l’écriture inclusive? Entre délire eschatologique et peur d’émasculation: Entretien, Semen. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 44 : p. 133-150, 2018. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01779800/document>. Acesso em: 06 jan. 2024.

CHARAUDEAU, P. *La langue n’est pas sexiste*. D’une intelligence du discours de féminisation. Le Bord de l’eau, 2021.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Defesa da Glotopolítica. Trad. de Marcos Bagno. In: Savedra et al. (org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021 [1986], p. 11-49.

HADDAD, R. (dir.). *Manuel d'écriture inclusive*. Faites progresser l'égalité femmes / hommes par votre manière d'écrire. Paris: Mots-Clés, 2016.

LAGARES, X. *Qual é a Política Linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

VIENNOT, E. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*. Les Éditions iXe, 2022 [2014].

LÍNGUA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Simone Vieira de Aragão Tavares Emidio¹

RESUMO: Além de funcionar como um sistema de comunicação, a língua desempenha uma série de outras funções no convívio social, dentre as quais a construção da identidade social do indivíduo. E a variação linguística é essencial para que a língua cumpra todas as suas funções na sociedade (Weinreich; Labov; Herzog, 2006). A presente pesquisa teve por objetivo analisar os significados específicos que a variação, na forma do pronome de 1ª pessoa do plural, opondo as formas *nós* e *a gente*, assume nas comunidades periféricas do Rio de Janeiro que têm seus territórios dominados por grupos criminosos ligados ao tráfico de drogas. Nesse universo, o uso do *nós* e do *a gente* funciona como marcador identitário para diferenciar um grupo do outro. A pesquisa teve como universo de observação os adolescentes em privação de liberdade que cumprem medida socioeducativa no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). A pesquisa-ação teve uma metodologia colaborativa, de perfil etnográfico, com enfoque qualitativo-interpretativo, na qual os adolescentes foram os protagonistas, trazendo suas vivências e falares. Conduzimos o estudo com o enquadramento teórico da Sociolinguística Variacionista, que compreende a diversidade linguística dentro de um contexto social da língua (Labov, 2008). De igual modo, trazemos a Sociolinguística Interacional que descreve como os indivíduos reconstróem suas identidades sociais através do uso da linguagem (Gumperz, 1982). Recorremos também à produção social da identidade de Stuart Hall (2002). Além disso, trazemos os aportes de Tabouret Keller (1997), em sua abordagem de *atos de identidade*.

PALAVRAS-CHAVE: *Nós* e *a gente*. Identidade social. Pertencimento social.

¹ Mestranda em Estudo da Linguagem pela UFF. E-mail: svatelinguaportuguesa@gmail.com. Orientanda do Prof. Dr. Dante Lucchesi, da linha 3 de pesquisa: História, Política e Contato linguístico.

Introdução

O presente artigo refere-se à minha pesquisa de mestrado que se encontra em fase final, em uma unidade Socioeducativa, João Luiz Alves (EJLA), no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – local onde a autora do presente trabalho atua em um projeto de alfabetização intitulado “alfasocioletrar” – com adolescentes entre as idades de 15 a 18 anos.

A avaliação do uso social da língua forneceu a base para a presente pesquisa, que visou analisar os valores sociais que a variação, na forma do pronome de 1ª pessoa do plural, opondo as formas *nós* e *a gente*, assume nas comunidades periféricas controladas por grupos criminosos distintos na cidade do Rio de Janeiro. Neste universo, o uso do *nós* e do *a gente* funciona como um meio linguístico para identificar e legitimar o pertencimento social a um determinado grupo. Esse processo contribui para a construção de uma identidade social que pode ser negociada a depender da necessidade apresentada. Partimos do pressuposto de que as relações de poder se estruturam através do uso social da língua, assim os indivíduos constroem e negociam suas identidades. Para Lucchesi (2015, p. 63), “a adoção de um sistema de avaliação no uso da língua é o resultado de representações simbólicas e ideológicas, que possibilitam a base para o sentimento de pertencimento social”.

De acordo com a Sociolinguística Interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente identidades sociais. Conforme Jung (2003, p. 29 apud Gumperz e Cook, 1982), “os participantes de uma dada interação negociam elementos dinâmicos e múltiplos, que apontam para as identidades sociais construídas, a partir de sua participação prolongada em diferentes redes sociais”. Quanto a isso, Vallentin (2017, p. 17) afirma que “a

negociação interativa da identidade é um processo dual de oferta, aprovação ou rejeição e possíveis ajustes do eu e do outro”².

A pesquisa tem por finalidade compreender as preferências por determinadas escolhas gramaticais em detrimento de outras, assim, analisaremos os estudos dos pronomes de 1ª pessoa do plural falado e escrito no Brasil, sendo importante lembrar que essa variação está diretamente relacionada à distribuição dos pronomes *nós* e *a gente* na função de sujeito. A pesquisa, direcionada para compreender este universo de identificação, por meio da linguagem, ocorreu dentro do Sistema Socioeducativo, em uma das unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – órgão do Poder Executivo do estado do Rio de Janeiro –, o qual possui a responsabilidade de promover a socioeducação em todo o referido estado do Rio de Janeiro.

Quanto à metodologia da pesquisa de campo, ela possui caráter colaborativo, com enfoque qualitativo-interpretativo de perfil etnográfico. Para isso, optamos em fazer entrevistas de formato semiestruturado³ (no qual as perguntas são previamente selecionadas, mas sem a rigidez de uma entrevista estruturada, permitindo que os entrevistados se sintam à vontade para respondê-las, não havendo necessidade de seguir uma ordem do roteiro de questões). Além disso, realizamos atividades de percepção linguística que tinham as formas “*nós*” e “*a gente*”, a fim de identificar a preferência dos adolescentes. É válido informar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e do Judiciário, assim

² Tradução nossa para: “the interactive negotiation of identity is a dual process of offer, approval or dismissal, and possible adjustments of self and other” (Vallentin, 2017, p. 17).

³ Pesquisa realizada com autorização judicial sob o n.º de Ofício: 733/2022/OF. Código para consulta do documento/texto no portal do TJERJ: 48V1.HXTY.JSBB.KHE3. Esse código pode ser verificado em: www.tjrj.jus.br – Serviços – Validação de documentos. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFF sob CAAE 62472122.3.0000.8160. Verificável em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

como do DEGASE, que cedeu a carta de anuência, permitindo a pesquisa em sua instituição.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as formas “nós” e “a gente” são utilizadas nas comunidades periféricas controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro. Já os objetivos específicos são: realizar um trabalho articulado com a equipe técnica da unidade, uma articulação de saberes; identificar os benefícios para os adolescentes participantes deste projeto de alfabetização; e inquiri-los sobre como o uso da variável das formas linguísticas, principalmente, “nós” e “a gente”, insere-se no processo de construção de suas identidades sociais e na estruturação de pertencimento em suas respectivas comunidades. Por fim, visamos a confecção de um documentário com todas as amostras linguísticas levantadas, assim como a análise no nível da morfossintaxe dessas amostras, com o intuito de compreender a língua em uso desse grupo específico e como ocorre a construção da identidade social dentro dessa comunidade de fala.

A pesquisa tem dialogado com os pressupostos de Tabouret Keller (1997), com os “atos de identidade”; e com Stuart Hall (2002), sociólogo britânico que compreendeu a identidade como um processo de construção interligado dentro das culturas e não fora delas.

Este artigo encontra-se dividido nas seguintes partes: na primeira, contextualizamos o local em que a pesquisa foi realizada. Na segunda, apresentamos a fundamentação teórica. Na terceira parte, comentamos a metodologia da pesquisa e, por fim, expomos uma parte dos resultados finais do trabalho.

Escola João Luiz Alves: o local de realização desta pesquisa

A Escola João Luiz Alves, unidade de internação situada na Ilha do Governador, faz parte da herança que antes era da FUNABEM. O interior da Escola João Luiz Alves é invisível para aqueles que transitam pelas proximidades, devido aos muros altos que separam aqueles que ficam dentro dos que estão do lado de fora. De forma bem paradoxal, essa unidade fica de costa para uma

comunidade controlada pelo Comando Vermelho, rede criminosa atuante no Rio de Janeiro. E essa comunidade, por sua vez, divide os muros com uma parte da vila militar da Aeronáutica. Essa unidade, conhecida pela sigla EJLA, foi inaugurada em 1926, por meio do Decreto 4.983 A, de 30 de dezembro de 1925.

A instituição Escola João Luiz Alves recebeu esse nome em homenagem ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo do presidente Arthur Bernardes. Essa escola foi pensada pelo jurista Dr. Lemos Britto como um “estabelecimento modelar”.

O local é bem arejado, com uma quadra de futebol em frente à portaria de entrada, rodeada por árvores e plantas e um muro bem alto que separa a rua da unidade. O local possui dois pavimentos, na parte superior ficam os alojamentos e, na inferior, a sala da equipe técnica (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais). No mesmo andar, está a parte administrativa do Departamento Pessoal, a sala do diretor e vice-diretor, uma biblioteca, que está em reforma devido à última rebelião ocorrida, em março de 2022, os cinco refeitórios, que atendem as famílias nos dias de visita, um colégio, cujo nome é Colégio Estadual Candeia vinculada à SEEDUC, um refeitório para aos funcionários, uma cozinha, banheiros, alojamentos para os agentes, uma enfermaria e um consultório dentário. Possui ainda uma piscina, um auditório para eventos e um espaço administrativo que cuida de toda a parte administrativa.

A unidade conta também com vários projetos que funcionam no contraturno escolar, tais como: oficinas de barbeiro, judô, natação, pizzaiolo, rap, aulas de informática, jovem aprendiz, estética de automóveis, pet shop, entre outras. No período da pesquisa, alguns adolescentes se queixavam de que, mesmo tendo tantas atividades na unidade, nem todos eram contemplados com os projetos. Alguns inclusive reclamavam que nunca tinham entrado na biblioteca por falta de oportunidade, isso pode ser atribuído à superlotação que não permite um atendimento de qualidade. Porém, depois da rebelião ocorrida em março de 2022, o número de internos reduziu de 144 para 60. Segundo a psicóloga

Maria da Conceição Santos, a determinação judicial, pós-rebelião, é de que a unidade só poderá ter, no máximo, 100 adolescentes.

Essa unidade, assim como mais quatro unidades, teve sua nomenclatura alterada, segundo os Decretos n.º 48.499/ 48.500/ 48.501/ 48.502/ 48.504. A partir disso, em maio de 2023, a Escola João Luiz Alves passou a se chamar Centro de Socioeducação Canárias João Luiz Alves.

Fundamentação teórica

A globalização modificou a dinâmica da nossa identidade. Outrora, era comum as pessoas nascerem e morrerem dentro de uma mesma comunidade. Com isso, a identidade estava diretamente relacionada aos costumes da comunidade da qual o indivíduo fazia parte. Porém, a mobilidade das pessoas modificou essa dinâmica identitária que, hoje, constrói-se a partir das escolhas que fazemos, a partir dos novos conhecimentos que chegam a cada indivíduo, por meio dos diversos discursos. Assim, as pressões sociais exercidas sobre o código de conduta estabelecido por uma sociedade podem modificar a nossa identidade. “Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada” (Hall, 2002, p. 9-10).

Stuart Hall, em sua obra, *A identidade Cultural da Pós-modernidade*, de 2002, apresenta-nos três concepções de identidade, a saber: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

A identidade, na época do Iluminismo, era algo fixo, imutável, dotado das capacidades de razão. Com o passar do tempo, a concepção de identidade foi se modificando e a ciência passou a abordar a concepção de identidade que se dá através das nossas interações sociais e culturais, tornando a identidade como algo “provisório, variável e problemático”. Todo esse processo gerou uma fragmentação daquela identidade que antes era vista como

algo imutável. Com a globalização, a identidade passou a ser vista como uma “celebração móvel” que se renova a cada necessidade apresentada, segundo Hall (2002, p. 13).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2002, 13).

Essa heterogeneidade da identidade pode ser modificada pelas restrições sociais, históricas, institucionais, econômicas, assim como pelas interações sociais. Podemos correlacionar esse contexto ao da presente pesquisa, que condiciona indivíduos a negociarem ou reconstruírem sua identidade social.

A ineficácia de políticas públicas nessas comunidades periféricas se torna um precursor que faz proliferar as desigualdades sociais, uma vez que muitas comunidades, em pleno século XXI, ainda sofrem com a ausência de saneamento básico, estrutura de água encanada, ruas não asfaltadas, má iluminação, difícil acesso aos transportes, essencial para a garantia de mobilidade e do bem-estar social. Isso ocorre por conta da falta de planejamento urbano, advindo do processo histórico escravocrata, que gerou como consequência um *apartheid* social, o qual pode interferir na escolha de uma identidade social daqueles que moram em comunidades controladas pelo tráfico de drogas.

Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia aplicada à pesquisa-ação socialmente crítica possui caráter colaborativo, com enfoque qualitativo-interpretativo e de perfil etnográfico, articulado com a equipe técnica da unidade.

Sendo assim, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Primeiro, realizamos uma entrevista semiestruturada a qual visa identificar fatores extralinguísticos que possam colaborar na construção da identidade dos adolescentes que moram em comunidades controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro e, em segundo momento, realizamos um teste de percepção linguística focado no “nós” e no “a gente”, a fim de identificar com qual frequência ocorrem essas variantes no contexto de aula desses adolescentes. Além disso, realizamos variadas práticas de letramentos nas oficinas de alfabetização para trabalhar a consciência linguística e verificar também a frequência da ocorrência das variantes “nós” e “a gente”, assim como a exclusão de tais formas.

Resultados finais

A fim de verificarmos a *H1: As identidades podem ser negociadas a depender de uma necessidade*, trazemos duas conversas informais em aula que fazem parte de um dos objetivos específicos: inquirir os adolescentes participantes sobre como o uso variável de formas linguísticas, especialmente os pronomes *nós* e *a gente*, insere-se no processo de construção de suas identidades sociais e na estruturação de suas relações de pertencimento em suas respectivas comunidades.

Primeiro diálogo, realizado no dia 03 de agosto:

Professora: No local em que você mora, você usa o “nós” ou “a gente”?

Aluno: “nós”.

Professora: E se usar “a gente”?

Aluno: Morre.

Professora: E dentro da escola, vocês usam o “nós” ou o “a gente”?

Aluno: “nós”.

Professora: Se a professora pedir para usar “a gente”?

Aluno: Aí ela vai falar sozinha, porque eu não vou dar confiança pra ela.

Professora: Você não respeita os professores?

Aluno: Não, não respeito isso.

Professora: Você não respeita pedir para você usar o “a gente” ou você não respeita os professores?

Aluno: Eu não respeito pedir pra eu usar o “a gente”.

Professora: Por que isso é uma forma de identificação sua, é isso? Sua identidade?

Aluno: É, sim, senhora.

Professora: Mas você respeita os professores?

Aluno: Claro, eu não posso falhar porque a professora quer, eu não posso errar porque a professora quer, aí se eu erro e eu morro por causa da professora? A professora vai entrar pra morrer no meu lugar?

(Jovem de 18 anos, entrevista realizada na Escola João Luiz Alves - DEGASE, 03 de agosto de 2022).

Segundo diálogo, realizado em 10 de agosto com outro adolescente:

Professora: na comunidade em que você mora, usam o *nós* ou *a gente*?

Aluno 074: A gente.

P: E se usar a outra forma, *nós*?

A: Risco de morte, dá caô, dá probrema.

P: E, quando você vai em outro local pra poder visitar alguém que seja de outra “facção”, você pode ir em outro local que seja de outra facção?

A: Depende, se for morro longe, pode. Se for morro perto não pode, morro perto é migué.

P: E, se você for para esse local que, de repente, fala o *nós*, você vai usar o *nós* lá?

A: Sim.

P: Você já conhece quais são as formas que você deve usar lá no outro? Quais são?

A: Sim, nós, fiel, certo...

P: Como que vocês fazem para saber se alguém é de outra facção, vocês fazem algum teste linguístico?

A: Sim, sim, a gente pergunta: eh aí fiel *é nós*? Se falar que *é nós*, aí tem guerra. Aí eles também fazem o teste com *a gente*: é aí, da paz, *é a gente*? Se *a gente* falar que *é a gente*, aí tem guerra.

P: Ah, então vocês fingem ser de outra facção, usando o *nós*?

A: Pra pegar.

P: E já aconteceu de vocês pegarem outros assim?

A: JV, muitas vezes, como também já aconteceu com *a gente*

P: Você já viu alguém ser punido por isso?

A: Já, muitas vezes, mas é mais na praia, a gente cai na mão, na porrada, no morro já dá madeirada.

P: E, quando você se muda, tem que ir para outro da mesma facção?

A: Sim.

P: Você não pode ir para outro morro de outra facção?

A: Poder pode, mas é arriscado, pode dar confusão

P: Mas isso é só para quem é o do tráfico?

A: É mais para quem é do tráfico, rouba... Eu sou conhecido de várias favelas, aí eu não posso ir em outras favelas porque eu sou conhecido.

P: E, na escola, vocês usam normalmente o *nós*?

A: Na escola é normal, mas às vezes tem pessoa que é caozeira, aí tem caô...

P: E por que em todo local que vocês vão, colocam as siglas de vocês?

A: Pra marcar, tipo pra falar que a nossa facção passou por ali.

(*Jovem de 18 anos, entrevista realizada na Escola João Luiz Alves – DEGASE, 10 de agosto de 2022*).

Observamos, nesses dois diálogos, uma marca *identitária*, por meio da 1ª pessoa do plural *nós* e *a gente*, que possui valor social, o qual extrapola os significados sociais correntes da variação linguística, em função de sua radicalidade e dramaticidade. No momento em que o adolescente precisa modificar a sua forma linguística para não sofrer punição, ele está negociando a sua identidade. Logo, a nossa hipótese inicial foi confirmada através das entrevistas e observações que fizemos no decorrer da pesquisa. Para Lucchesi (2004), o próprio modo de existir da língua é determinado pela sua finalidade. De acordo com esses diálogos e

observações, por um período de dois anos em nosso campo de pesquisa, compreendemos que existe uma marca identitária a qual ocorre por meio de várias formas de linguagem, aqueles que não se sentem à vontade com a expressão *nós* e *a gente*, como forma de pertencimento a um determinado grupo, utilizam o sujeito desinencial, como, por exemplo, *descemos, corremos*; a fim de não se identificarem como pertencentes a um determinado grupo. Em alguns momentos, já observei, nas aulas de alfabetização, que alguns adolescentes utilizam marcadores de monitoramento na fala, tais como *ham-ham, hum-hum, eh*.

É importante lembrar que a construção de uma identidade ocorre em diferentes níveis, sendo um processo complexo que se constrói gradativamente, a partir de experiências individuais e coletivas de cada indivíduo. Essa identidade social adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, em função desse universo de sentimento de pertencimento social: “pertencimento é uma localização social sempre dinâmica e carregada de emoção, isto é: uma posição na estrutura social, experimentada por meio de identificação, imersão, conexão e apegos” (Czarnecka, 2013, p. 13).⁴

Czarnecka diferencia essa relação do indivíduo com um coletivo e o pertencimento coletivo usando o termo alemão *Zugehörigkeit*, que significa o pertencimento de um indivíduo a um coletivo. Ou seja, pertencer é uma experiência que se vivencia de forma individual e isso perpassa pelo coletivo, sendo negociado socialmente.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa apontam que pertencer a um determinado grupo implica características e valores específicos que

⁴ Tradução minha para “belonging is an emotionally charged, ever dynamic social location – that is: a position in social structure, experienced through identification, embeddedness, connectedness and attachments.”

dialogam com a teoria da acomodação de Giles apontados nos estudos de Keller (1997, p. 321), segundo a qual “as pessoas são motivadas a ajustar seu estilo de fala ou acomodar, como meio de expressar valores, atitudes e intenções em relação aos outros”.⁵ Aqueles que querem pertencer a uma determinada “fação” adotam as formas linguísticas do grupo, negociando a sua identidade social. Uma identidade marcada pela diferença, pela exclusão de uma determinada forma linguística, um símbolo permeado pela linguagem que implica uma função de marcação de fronteira; servindo de base de identificação, por meio de um elemento compartilhado, que condiciona o indivíduo a criar padrões de comportamento linguístico de modo a assemelhar-se àqueles; aos quais deseja se identificar, de modo a ser diferente daqueles de que deseja se distinguir.

Esse comportamento não aponta para um *locus* existencial, isso ocorre em um plano imagético, ou seja, na mente dos indivíduos, sendo tal comportamento inerente ao modo como os grupos se comportam uns com os outros, que atravessa a identidade fragmentada por questões sociais, políticas e ideológicas. Tais questões são estabelecidas por meio de uma norma que determina o uso, a qual é seguida por uma coletividade. A partir disso, um signo linguístico torna-se um símbolo, o qual irá apontar pistas de territorialidade, domínio e poder estabelecido em determinados locais. Vale ressaltar que não são somente as formas pronominais *nós* e *a gente* que estabelecem uma identidade social. Em uma aula, trabalhamos o fonema /b/, pois estávamos com meninos analfabetos, que não sabiam escrever o seu próprio nome. No momento em que apresentamos a palavra “boa”, usamos um exemplo: as pessoas costumam usar isso constantemente, quando querem dizer que está tudo bem, fomos dando pistas e um menino afirmou: “isso aí é com os alemães”, perguntamos: “vocês não

⁵ Tradução minha para “people are motivated to adjust their speech styler, or accommodate, as means of expressing values attitudes and intentions towards others” (Tabouret-Keller, 1997, p. 321).

usam “de boa”?, eles afirmaram que não. Nesse momento, perguntamos se eles usavam o *nós* ou *a gente* e eles afirmaram ser o *nós*. Um deles começou a narrar como é dentro do local em que ele mora, parece que, até a forma de apertar a mão, funciona como uma indexicalidade social.

Referências

CZARNECKA, J. Multiple belonging and the challenges to biographic navigation. *MMG Working Paper 13-05*, Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, Gottingen. 2013.

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge University. Press, 1982.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JUNG, M. N. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003, 309 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Bagno, Maria Martha Pereira Schere e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo. Contexto, 2015.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

TABOURET- KELLER, A. Language and identity. In: COULMAS, F. (ed). *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997, p. 315-326.

VALLENTIN, R. T. *Language and Belonging*. Peter Lang: Berlin, 2019.

WEINREICH, U., LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 1968.

ABRASILEIRAR O BRASIL: O PROJETO LINGUÍSTICO DE MÁRIO DE ANDRADE

Thayrine Kleinsorgen¹

Rafael Lemos²

RESUMO: Mario de Andrade, sob a prerrogativa de “abrasileirar o Brasil” e promover a emancipação estética e política do país em relação à Europa (sobretudo Portugal), desenvolveu sua obra literária e ensaística tendo por base um projeto linguístico-literário de caráter nacionalista. Para Pascale Casanova (2002), o empenho de Mário de Andrade se equipara ao de Du Bellay na criação de uma língua literária capaz de alcançar valor político. Se os Estados nacionais modernos incentivaram a emergência de um ideal monolíngue homologado pela modalidade padrão de uma variedade eleita transformada em língua nacional, a literatura e a fundação de um cânone literário passam a ser fundamentais, e a literatura se torna agente essencial de uma política linguística na medida em que produz um poder simbólico capaz de legitimar uma língua enquanto tal, uma cultura e mesmo uma nação. Curiosamente, o projeto marioandradino tem por modelo a mesma correspondência entre nação e língua dos colonizadores europeus. Por vezes, o poeta compara os brasileiros aos portugueses: seu intuito, no entanto, longe da subserviência, é deixar evidente a imposição de uma modalidade padrão portuguesa sobre os falantes brasileiros e ressaltar as implicações políticas decorrentes disso, como a depreciação das variedades brasileiras do português e, por conseguinte, daqueles falantes que não possuem o domínio da variedade hegemônica. Ainda nos moldes da literatura europeia, o poeta paulistano é igualmente explícito na função política dos escritores no processo de sistematização e divulgação de uma “língua nacional”. Partindo de autores que teceram reflexões sobre a política linguística como prática literária, propomos uma abordagem linguística

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: thay.klein@gmail.com.

² Doutorando em Espanhol e Português pela Yale University. E-mail: r.lemos6@gmail.com. Orcid: 0000-0003-2512-0407.

da Gramatiquinha e do inconcluso projeto linguístico-literário de Mário de Andrade, levando em consideração o caráter político da linguagem quando se apresenta como literatura, ou seja, a possibilidade que o fazer poético resguarda de operar mudanças glotopolíticas.

PALAVRAS-CHAVE: Glotopolítica. Política linguística. Gramatiquinha. Mário de Andrade. Modernismo.

Literatura e política linguística

Embora não sem críticas, todo estudante de Letras é levado a memorizar que o nascimento da linguística moderna é atribuído a Saussure, suíço que viveu no final do século XIX e início do XX e cujos textos costumam ser considerados uma carta de nascimento dessa disciplina. Apesar disso, desde bem cedo na história temos exemplos de reflexões sobre este objeto multifacetado chamado linguagem e, particularmente, sobre as línguas, feitas por filósofos, gramáticos, filólogos, lógicos, poetas. Nesse sentido, ainda que, como Marcos Bagno (2023, p. 13) ressalta no recente *Uma história da linguística*, “podemos dizer que o linguista, como especialista exclusivamente dedicado ao estudo da linguagem, é uma figura muito recente na cultura ocidental”. O trabalho de investigação metalinguístico, próprio de quem utiliza a linguagem para falar sobre a linguagem, é antigo; escritores, por exemplo, trabalham um tipo muito específico de metalinguagem, porque, em primeiro lugar, usam a língua para criar a língua, e, nos casos em que esses próprios escritores utilizam a língua para criar a língua e falar sobre língua, temos uma metalinguagem em palimpsesto, cuja contribuição em muitos aspectos é interessante para a linguística.

Mário de Andrade é um desses casos em que o escritor se torna um agente glotopolítico ao produzir uma obra literária com objetivo (nem sempre consciente) de operar uma espécie de revolução no mercado literário e no cenário linguístico dentro dos limites do Estado nacional. No livro em que Pascale Casanova aborda os movimentos de criação de mercados de letrados no

mundo inteiro, chamado *República mundial das letras*, ela cita alguns brasileiros com esse compromisso, destacando a figura do modernista Mário de Andrade. A autora afirma que “no Brasil dos anos 20, ele concebe de fato seu famoso Macunaíma como o manifesto fundador de uma literatura nacional que reivindicava, enquanto a criava, uma língua escrita brasileira, distinta de ‘língua de Camões’” (Casanova, 2002, p. 173).

Porém, antes de falarmos especificamente sobre o projeto de Mário, é preciso reafirmar que entendemos como fundamental o papel da literatura na constituição da norma-padrão das línguas, em que o mercado linguístico unificado, ligado à formação do Estado nacional, depende da circulação de textos escritos numa língua reconhecida como modelo pelos falantes, algo que Benedict Anderson (2008) aborda em *Comunidades imaginadas*. Porém, além de a literatura servir de modelo paradigmático de norma gramatical e ortográfica, a instituição de um cânone literário opera mudanças no imaginário sobre determinada língua: em outras palavras, a literatura é tradicionalmente uma instância de consagração das línguas ocidentais vinculadas a Estados nacionais e interfere não só no processo de planejamento de *corpus*, mas também no de status, ao dotar línguas de capital cultural em sociedades grafocêntricas. Dante Lucchesi também nota isso ao dizer:

O reforço ideológico desse princípio vem com a adoção, com o passar do tempo, das grandes obras escritas nas nascentes línguas nacionais como matéria básica da codificação gramatical. Elegem-se, assim, os clássicos, em língua vernácula, como o magnífico poema a (Divina) Commedia, de Dante Alighieri, para o italiano, no século XIV, o grande poema épico Os Lusíadas, de Luís de Camões, para o português, no século XVI, e o romance [...] Don Quixote [...], de Miguel de Cervantes, para o espanhol, no século XVII, que vão ser crescentemente tomados como uso exemplar da língua, embora [...] as formas que constituirão a norma padrão da língua resultarão, em última instância, da seleção feita pelos gramáticos. O que é certo, entretanto, é que a formação da língua nacional está profundamente

imbrincada ao processo de constituição da literatura nacional [...] (Lucchesi, 2021, p. 194).

Mário de Andrade não foi o primeiro nem o último poeta a pensar a formação da língua nacional a partir de uma agenda literária. Os exemplos são muitos, sobretudo se pensarmos na defesa dos vernáculos e nos processos de linguificação das línguas europeias, como as citadas por Lucchesi, autores que acabaram sendo conhecidos como pais dessas línguas: temos especialmente Dante e Du Bellay, com projetos e atuações semelhantes aos do Mário de Andrade.

Embora este se recuse a assumir o parentesco, dois casos exemplares oferecem um paralelo ao projeto modernista do brasileiro e o inserem num contexto específico, o de escritores que assumem um dos princípios básicos da política linguística e o tomam para si como tarefa duplamente artística e crítica: a ideia de que as línguas podem ser, e de fato vêm sendo, elaboradas, geridas, planificadas (Lagares, 2018).

Em primeiro lugar, temos o tratado linguístico de Dante, *De vulgari eloquentia*, um projeto glotopolítico voltado para a criação do italiano oficial, planejado a partir da produção poética e engajada com a finalidade política de unificar o Estado italiano. Umberto Eco (1994, p. 21) diz que “o primeiro texto em que o mundo medieval cristão aborda de maneira orgânica um projeto de língua perfeita é o *De vulgari eloquentia* de Dante Alighieri”, fazendo dele um tratado-referência na busca poética pela linguificação das línguas ocidentais. Ironicamente, porém, o *De vulgari eloquentia* é um texto abandonado, assim como o projeto linguístico de Mário de Andrade, a *Gramatiquinha*. As similaridades entre eles são tão evidentes que não passaram despercebidas aos críticos de Mário, que respondeu com a seguinte ressalva: “Muita gente, até meus amigos andaram falando que eu queria bancar o Dante e criar a língua brasileira. Graças a Deus, não sou tão iguinorante nem tão vaidoso. A minha intenção única foi dar a minha colaboração a um

movimento prático de libertação importante e necessária” (Pinto, 1990, p. 316).

Nem sempre, como veremos, Mário parece claro com relação aos seus próprios objetivos e, sendo a Gramatiquinha um texto não finalizado, parece natural que assim seja. A crítica, por outro lado, não demonstra dúvidas ao comparar a posição de Mário com outro poeta que, no século XVI, faz como Dante, um tratado glotopolítico: “Pode-se dizer que Mário de Andrade se encontra na posição exata de Du Bellay, quando este reclamava que se acabasse com a dependência do latim. É o poeta fundador do espaço literário brasileiro” (Casanova, 2002, p. 378).

Joachim du Bellay escreve um manifesto em defesa e ilustração da língua francesa. O texto de Du Bellay é em tudo um manifesto glotopolítico que objetiva, em linhas gerais, contestar a hegemonia do latim como variedade alta e hegemônica nas instâncias de prestígio; argumentar a importância dos escritores no processo de elaboração de uma língua; e defender a igualdade entre o vernáculo e o latim, sob o ponto de vista que as línguas não são naturais, mas objetos elaborados: a assimetria simbólica entre as línguas não tem a ver com valor intrínseco, mas com valor atribuído. E sobre isso é possível intervir. Haugen (2001), no texto *Dialeto, língua, nação*, assim como para Du Bellay, afirma que muitas vezes a única diferença entre uma variedade alta e uma variedade baixa é que esta última “apenas não tem sido empregada em todas as funções que uma língua pode desempenhar numa sociedade mais ampla do que a tribo local ou a aldeia camponesa” (Haugen, 2001, p. 105).

O trabalho do escritor que desenvolve reflexões sobre as línguas é recorrente e tradicionalmente relevante para os vernáculos que se tornaram línguas nacionais. Porém, nem Dante nem Du Bellay eram linguistas, e em muitas passagens suas argumentações soam, para nós, no mínimo problemáticas, senão mesmo em alguns pontos equivocadas. Mas o germen estava ali, debulhando. Mário de Andrade se insere nessa linhagem de escritores cujo trabalho é duplamente metalinguístico, e assim

como Dante e Du Bellay, faz uma teoria sobre a linguagem com o objetivo ostensivamente político de abraçar o Brasil.

A Gramatiquinha

A obra ensaística de Mário de Andrade, para além de ser uma investigação plural – coleção de folclore, etnografia, etnomusicologia, fotografia, comentários sobre cinema, política, artes visuais, literatura – tem como pano de fundo explícito um projeto de brasilidade, de formação da identidade brasileira. E mesmo sua obra literária, ainda que não seja de caráter programático, feita para servir de exemplo ou solução a determinadas demandas intelectuais, deixa entrever sua estreita relação com o projeto de literatura brasileira ou, mais amplamente, com o projeto do ser-brasileiro, devir-brasileiro. Há aqui, portanto, na medida em que Mário está preocupado não somente com a consolidação de uma espécie de *Weltanschauung* brasileira, mas também em sua atualização como manifestação na linguagem, a constituição de uma intervenção consciente sobre a língua (Lagares, 2018, p. 25).

De seus escritos, talvez o que deixe mais evidente sua visão da língua como uma instância política a ser disputada é a *Gramatiquinha da fala brasileira*. O projeto inconcluso, compilado e publicado de forma póstuma em 1990, mas trabalhado de maneira consistente entre 1924 e 1929, é, nas palavras do poeta paulistano, uma tentativa de “estilização do brasileiro vulgar” (Pinto, 1990, 48). Dado o volume de materiais dedicados ao tema e relativamente sistematizados pelo próprio autor, a tarefa da sistematização do brasileiro-língua como parte do “problema atual, nacional, moralizante, humano de abraçar o Brasil” foi intensa e tema ao qual Mário devotou bastante atenção. Outro indicativo disso é que são também deste período *A escrava que não é Isaura* (1925), *Ensaio Sobre a Música Brasileira* e *Macunaíma* (ambos de 1928), textos que compartilham matéria com a *Gramatiquinha*. É igualmente incerto se Mário pretendia ou não publicar o livro. Em diversas edições de

livros seus, o título *Gramatiquinha da fala brasileira* comparecia na lista de livros em preparação, por publicar, e o poeta menciona o livro em correspondência ainda da década de 1920 (p.ex. com Bandeira em 1927). Por outro lado, especialmente após as movimentações políticas de 1930 e 1932, o poeta trata do livro como “notícia falsa” – termo usado em carta para a musicóloga Oneyda Alvarenga – ou em textos tardios, como projeto superado.

O roteiro modernista tinha por objetivo o rompimento com a prosódia romântica e parnasiana e, mais do que isso, a construção de uma poética afinada com o espírito da brasilidade, emancipatória em relação à manutenção do colonialismo português e do eurocentrismo como um todo. Haugen chama de planejamento linguístico o processo de “elaboração de uma ortografia normativa, de uma gramática e de um dicionário para guiar o uso escrito e oral numa comunidade lingüística não homogênea” (Haugen, 1983, 102). Na busca por uma poesia “autêntica”, fabricada a partir da idealização de uma variedade do “povo”, o modernismo teve por “contribuição milionária de todos os erros”, nos termos do *Manifesto Pau-Brasil* (Andrade, 1971, p. 6). Em 1º de dezembro de 1924, ainda no calor das trincheiras modernistas, Mário escreveria em carta a Tarsila: “Eu por minha parte estou abrasileirando inteiramente a língua em que escrevo. Um artigo sobre Manuel Bandeira que sai no próximo número da Revista do Brasil tem erros enormes em português. São coisas certas em brasileiro, minha língua atual” (Andrade, 2001, p. 89). O “brasileiro”, seja como língua autônoma, seja como variedade dialetal do português, seja como um nome para uma variedade de baixo prestígio, é tema recorrente da *Gramatiquinha*. Já em entrevista de 1944, vinte anos depois, perguntado sobre a “*Gramatiquinha da língua brasileira*” (sic), o poeta da *Pauliceia Desvairada* afirmaria que

da língua, não. Da fala brasileira. Não tinha a pretensão de criar uma língua brasileira. Nenhum escritor criou língua nenhuma. Anunciei o livro, é verdade, mas nunca o escrevi. Anunciava o livro por me

parecer necessário ao movimento moderno. Para dar mais importância às coisas que queríamos defender. E' ainda muito cedo para escrever-se uma Gramática da língua brasileira. Eu queria prevenir contra os abusos do escrever errado. Estávamos caindo no excesso contrário. [...] Estávamos criando o “erro de brasileiro”. Quando falo em escrever certo, estendo a questão até o problema ortográfico. Considero-o um problema de ordem moral. É mais uma responsabilidade que se acrescenta ao ofício de escrever (Barbosa, 1954, p. 15).

A *Gramatiquinha*, assim, fictícia ou não, tinha por objetivo servir de arcabouço intelectual de defesa do Modernismo, defendê-lo das críticas dos “passadistas”, apresentando o movimento como um projeto de planejamento linguístico normativo, dotado de ortografia, gramática e, até certo ponto, de um dicionário (a *Gramatiquinha* contaria com um glossário ao seu fim). Vistas sob essa perspectiva, as obras literárias aparecem como um planejamento de status visando a elevação do registro e a *Gramatiquinha* em si mesma como um planejamento de *corpus*.

Ainda que não realizada sob a forma final do livro, a dimensão linguística é decisiva no projeto marioandrino (afinal de contas, estamos tratando de um escritor). Os dois prefácios da *Gramatiquinha* enfatizam o caráter pessoal da empreitada, revelando mesmo certa insegurança de Mário: “Esta é a primeira vez em que me sinto verdadeiramente tímido ao publicar um livro e incerto sobre a validade deste” (Pinto, 1990, p. 313), “não se trata de um livro técnico nem pra técnicos” (Pinto, 1990, p. 315), “assim fica entendido que isto não é uma obra científica. É ainda e sempre uma obra de ficção...” (Pinto, 1990, p. 315), “dar a minha solução pessoal a um problema que pode comportar muitas soluções transitórias...” (Pinto, 1990, 316). Tomado em contexto, porém, é possível ver que Mário está dialogando com pesquisadores contemporâneos e que a *Gramatiquinha* encontra modelos nos quais se espelhar, alguns referidos explicitamente no texto, como *A Língua Nacional: notas aproveitáveis*, de João Ribeiro (1921) e *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral (1920). Este, sobretudo, faz parte da

então crescente produção de trabalhos de sistematização de regionalismos, como também *O Linguajar Carioca* em 1922, de Antenor Nascentes. Segundo Edith Pimentel Pinto, é de Amadeu Amaral que Mário toma o contorno inicial de seu livro, como uma espécie de estudo dialetológico, um “levantamento de traços típicos da variedade lingüística brasileira, aprofundados, porém, nas suas dimensões psicológicas, sociológicas e estéticas” (Pinto, 1990, p. 285), que comportaria um plano gramatical seguido de um apêndice de caráter lexicológico, mas também um “discurso livre sobre assunto de linguagem e de língua portuguesa diversificada no Brasil [e] a inclusão de reflexões sobre língua e sociedade, língua e criação literária, língua escrita e língua oral, língua portuguesa e cultura brasileira” (Pinto, 1990, p. 286).

É a *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* de Said Ali (1923), porém, que fornece a Mário de Andrade um “modelo teórico atualizado” (Pinto, 1990, p. 287), afastando o poeta (ainda que não de todo) de um comentário idealista sobre a língua. O índice da *Gramatiquinha* segue de perto aquele fixado pela *Gramática Secundária*. Além disso, se Amadeu Amaral descreve e tece reflexões sobre o “caipirismo” numa tentativa de resguardar um dialeto em vias de extinção e apontar para as suas reminiscências na fala paulista, Said Ali adota uma perspectiva sincrônica na tentativa de fornecer aos estudantes do ensino secundário “um registro do estado do português escrito e falado pelas pessoas cultas da época em que foi elaborada” (Bechara, 1962, p. 19), “sem colocar pedras no caminho ou criar novos embaraços ao estudante” (Said Ali, 1966, p. 14).

Encontramos nessas referências premissas fundamentais da *Gramatiquinha*: (1) o projeto dialetológico de Amadeu Amaral é universalizado e convertido em “fala brasileira”; (2) à maneira de Said Ali, a sistematização proposta por Mário de Andrade é sincrônica e baseada nos escritores que empregam a língua brasileira. O capítulo I da *Gramatiquinha* diz: “Geralmente é um erro citar exemplos de chamados clássicos, gente que viveu até quinhentos anos atrás de nós. A linguagem evoluciona e os

exemplos devem ser tirados dos escritores bons atuais” (Pinto, 1990, p. 329).

Em ensaio publicado em 1983, Haugen divide o modelo clássico de padronização de línguas em quatro momentos: “1) seleção da variedade; 2) codificação da norma; 3) implementação da função; 4) elaboração da função” (Haugen, 1983, p. 270). Para ele, a seleção se dá quando alguém identifica um *problema de linguagem*.

A maioria dos problemas pode ser identificada como a presença de normas conflitantes, cujo status relativo precisa ser atribuído. A seleção pode ser precedida de longas disputas públicas ou privadas, e pode ser alcançada por algum tipo de decisão da maioria. Mas também pode ser decretada da noite para o dia [...] A característica comum é que ela é performada pela sociedade. É uma forma de policy planning [planejamento de política linguística], que neste caso estabelece que uma determinada forma linguística, seja ela um único item ou uma língua inteira, gozará (ou não) de um determinado estatuto numa sociedade (Haugen, 1983, 270).

Na medida em que o status é atribuído e não imanente à norma em si, este problema é um problema político, disputado e decidido por vias extralinguísticas. A *Gramatiquinha* vai nessa direção ao afirmar:

Nesse monstrego político [Brasil] existe uma língua oficial emprestada e que não representa nem a psicologia, nem as tendências, nem a índole, nem a necessidade nem os ideais do simulacro de povo que se chama o povo brasileiro. Essa língua oficial se chama língua portuguesa e vem feitinha de cinco em cinco anos dos legisladores lusitanos. O governo encomenda gramáticas de lá... (Pinto, 1990, 321).

O conflito é deflagrado, assim, pois há um descompasso entre a oralidade e a normativa da escrita, não advindo do fato de que não se fala como escreve por se tratar de códigos distintos, mas advindo do status atribuído às variedades da língua portuguesa: a

norma brasileira, carente de codificação, é uma variedade desprezada pelo Estado diante da norma lusitana, que ganha status de variedade de prestígio. Nesse conflito, está claro para Mário que “escritores bons atuais” são aqueles que assumem o papel ao qual Haugen chama de “líderes” e fazem uso literário da variedade selecionada:

Isso [a estilização do brasileiro] porém desde logo sem a utilização dessas normas por escritores literários nacionais se tornava muito difícil. Carecia que estes primeiro tentassem nas suas obras essa estilização. Não só porque facilitariam a aceitação popular dessas normas [...] como principalmente, sendo eles literários, isto é, possuindo sensibilidade que colhe e adivinha as normas mais artísticas, facilitariam grandemente o trabalho desse cientista (Pinto, 1990, 47).

O poeta modernista, assim, compartilha com Said Ali seu objetivo de registro sincrônico de uma língua em sua escrita e fala. Igualmente, ambos desejam ser práticos em nome da estilística de qualidade: se o gramático afirma que “em lugar de puras teorias, encontrará o estudante algumas indicações práticas para a formação do bom estilo” (Said Ali, 1966, 14), o eco pode ser ouvido em Mário, que diz que “[com o trabalho sério de diversos autores, o Brasil] já teria gramáticas duma fala mais concorde com a nossa nacionalidade original, a nossa sensibilidade, ideais e civilização. Isso seria prático. Isso seria ter liberdade bem compreendida” (Pinto, 1990, 47). Talvez, porém, estejam conversando em línguas distintas. Isso fica patente quando comparamos a seção “Vícios” em ambos. Se é verdade que, na referida seção, Said Ali faz críticas a “puristas”, doutos e mesmo a outros gramáticos, mostrando que estes também são capazes de incorrer em vícios de linguagem, o conteúdo é bastante convencional e limita-se a descrever fatos linguísticos considerados anômalos pelo autor (barbarismos, provincianismos, cacofonia etc.). Por exemplo: Said Ali define como vulgarismo “a expressão usada pelo povo, mas cuja legitimidade os doutos discutem, sendo repelida geralmente na

boa linguagem escrita” (Said Ali, 1966, p. 224). Por sua vez, as notas para este capítulo da *Gramatiquinha* apontam um caminho completamente diverso:

Carece aproveitar o seu momento de vida oral e se expressar sem acreditar que sejam vulgarismos [...] Os que se recusam a esta vivacidade tão expressiva, tão expressiva sobretudo porque é a constância do presente, sob pretexto de que são expressões vulgares, são transitórias e não se encontram nos clássicos das épocas diversas, desconhecem todo o poder de vulgarismos que está nos clássicos e principalmente se negam a si mesmos com essa mania de escrever em expressões que mantiveram direito de eternidade [...] o mais bonito direito do homem na Terra que é o direito de envelhecer e se cobrir do respeito da velhice venerável (Pinto, 1990, p. 408).

Kloss define a planificação do *corpus* como a tentativa por parte de algum agente político de mudar a forma, prescrever a introdução de novos termos técnicos, mudanças na ortografia ou outros processos de estandarização (Kloss, 1969, p. 81). O contraste de posições deixa evidente o conflito entre as normas e os distintos projetos de planificação das duas gramáticas: conquanto seja verdade que ambos reconhecem o Português brasileiro como variedade legítima a ser codificada, há uma divergência do que é propriamente o Português brasileiro, sobretudo pela proeminência que os fatores extralinguísticos ganham no texto de Mário, no qual a codificação da língua só faz algum sentido na medida em que contempla não somente o “bom estilo”, mas serve à expressão de ser brasileiro. “A gente deve ser brasileiro não pra se diferenciar de Portugal porém porque somos brasileiros”. A quase tautologia marioandradina mostra que, mais que uma defesa do Modernismo, a *Gramatiquinha* possuiria papel instrumental no projeto maior de “abrasileirar o Brasil”. Ainda na seção “Vícios”, o texto é direto: “Na realidade não tem vícios de linguagem. Só tem escrever bem ou escrever mal. E notem que escrever bem significa escrever expressivo e não escrever bonito” (Pinto, 1990, 407).

Ainda que, conforme tenhamos visto no início do texto, a *Gramatiquinha* não seja uma obra científica, aparece no texto um cientista, um unificador responsável pela codificação da norma. Em carta a Manuel Bandeira, Mário de Andrade diz: “essa sistematização tem de ser fatalmente pessoal. Não pode ser doutra forma pois estou começando uma coisa e não tirando uma gramática inteira de fatos documentados pela escrita culta e literária” (Andrade, 1958, 87). E já na *Gramatiquinha*, seu parecer é: “Si cada um fizer também das suas observações e estudos pessoais a sua gramatiquinha muito que isso facilitará pra daqui a uns cento e cinquenta anos se salientar normas gerais, não só da fala oral transitória e vaga, porém, da expressão literária impressa, isto é, da estilização erudita da linguagem” (Pinto, 1990, 46). Se, como definem Xoán Lagares e Monica Savedra, “o termo glotopolítica pode ser utilizado com dois fins: como evocação das práticas e para a designação da análise, sendo, portanto, ao mesmo tempo uma prática social, à qual ninguém escapa, pois as pessoas fariam glotopolítica sem o saber” (Lagares; Savedra, 2012, p. 4), no modelo de Haugen hipoteticamente lido por Mário de Andrade, é possível assumir que os escritores atuam glotopoliticamente em uma função elástica, flexível, nos quatro passos do modelo: são responsáveis pela seleção na medida em que não podem se furtar às práticas sociais; codificam e implementam na medida em que sistematizam e usam a variedade seja nas “gramatiquinhas” pessoais, sejam em obras literárias; elaboram, pois são aqueles que têm sensibilidade para entregar à psicologia de um povo seus melhores exemplos.

O “cientista” dessa gramatiquinha não científica é, portanto, outra das contradições do projeto da gramática do brasileiro. Diferente de outras contradições, que nascem do fato de Mário de Andrade querer seguir simultaneamente em duas direções opostas, esta nasce de uma limitação pragmática do projeto. Em uma nota pertencente a uma caderneta chamada “Língua Brasileira”, que comporia a *Gramatiquinha*, o morador da Rua Lopes Chaves afirma que “o melhor seria o governo entregar a normalização sintática contemporânea a um grupo de homens de valor [...] – falo valor

lingüístico – e que pesquisassem no falar brasileiro certas determinações fraseológicas mais ou menos gerais que pudessem ser estabelecidas como normas de sintaxe nossa” (Pinto, 1990, 330). A *Gramatiquinha* é, então, a alternativa à carência de uma política linguística institucional. Se não foi possível especificamente para a sistematização da língua, essa posição ganha espaço com o tempo nas atividades de Mário: em contornos gerais, também é essa a sua posição em relação à música, seja na harmonia da música popular, seja na padronização da prosódia do canto em “língua nacional” no Congresso da Língua Nacional Cantada de 1937, muito bem explorado em seu viés de política linguística por Luciano Monteiro em sua tese defendida em 2021. Ainda na década de 1930, trabalha na Fundação da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e na fundação do Iphan. É ainda nos escritos mais tardios (1934) a compor as notas destinadas à *Gramatiquinha* que a terminologia ambígua língua brasileira/fala brasileira se estabiliza como “língua nacional”.

Conclusão: em que língua falamos da língua que falamos?

Observar essa tendência nos leva ao último ponto desta exposição: que língua, afinal, Mário de Andrade fala? Como apresentado anteriormente, Mário enfatizou a ideia de que se trata de uma gramática da fala, não da língua. Ainda, embora o poeta recusasse a comparação, como também já pudemos ver, não passou despercebido aos críticos, amigos e comentadores a semelhança do projeto com outras intervenções de caráter glotopolítico, como a de Dante Alighieri e a de Du Bellay. Interessante, assim, é perceber as peculiaridades do projeto do modernista, sendo uma delas justamente negar que está “criando” uma língua, enquanto sua *Gramatiquinha* prega que com o trabalho sério de escritores, em vinte anos já sealaria e escreveria mais de acordo com uma expressão brasileira legítima. É, portanto, um projeto que visa não só à estilização de uma fala, mas também à intervenção na própria fala e na escrita a partir dessa estilização.

Outra peculiaridade esbarra numa polêmica clássica: brasileiro ou português? Mário alternadamente sugere e recusa a existência de uma “língua brasileira”: se por um lado a *Gramatiquinha* é a estilização do “brasileiro vulgar”, por outro “[o Brasileiro] inda não existe” (Pinto, 1990, 147). Como mostra Edith Pimentel Pinto, Mário é indeciso mesmo em relação a seus prognósticos futuros em relação a(s) língua(s): “Será total a diferenciação entre brasileiro e português (língua). Talvez não pode ter [sic] sendo falar do mesmo berço comum. Quando muito talvez daqui a um século como entre português e espanhol” (Pinto, 1990, 251); ou em “Talvez a fala brasileira não é diferente da fala portuguesa, é apenas distinta desta” (Pinto, 1990, 56). Aqui, Edith Pimentel Pinto explica: ser distinta é ser regida por outra norma, enquanto ser diferente é ser regido por outro sistema (Pinto 1990, 52). Se Mário faz uso do termo “brasileirismos” para designar usos típicos do Brasil em oposição aos de Portugal, por outro afirma taxativamente:

Não há brasileirismos. Desde que um fulano fale uma palavra ou esse modismo se generalize, ele faz parte da língua. Assim os chamados brasileirismos por simples bobagem de comodismo gramatical não são brasileirismos nem nada, são palavras, sintaxes novas incorporadas à fala portuguesa e, portanto, fazendo parte dela legitimamente. Pertencem à língua portuguesa (Pinto, 1990, 52).

É interessante notar, dessa forma, que Mário não está preocupado propriamente com o uso dessas sintaxes novas pelos portugueses. Os “brasileirismos” pertencem à fala portuguesa na medida em que, como está anotado no posfácio, ocorra “a apropriação subconsciente das palavras, pra que elas tenham realmente uma função expressiva caracteristicamente nacional” (Pinto, 1990, 53). O contrário vale para a língua brasileira: da mesma forma que “nós descendemos em muito de nós de Portugal [...] esses sentimentos e costumes, expressões e ações são agora tão nossos como dos portuguesas” (Pinto, 1990, 49), toda a língua portuguesa vale

como expressão da língua brasileira na medida em que ela seja possível não escrever ou falar em brasileiro, mas escrever e falar brasileiro, isto é a filiação espiritual/identitária do sujeito.

Aí está a relevância que Mário dá para noções como “subconsciente” ou “psicologia” em sua gramática e em ensaios como *A Escrava que não é Isaura*. O brasileiro – agora não a língua ou a fala, mas o espírito, o modo de ser, a identidade – não é, primordialmente, para Mário de Andrade, uma identidade nacional, mas uma manifestação particular de um universal, uma configuração da Humanidade (com H maiúsculo), como o são todas as outras identidades. Nisto, Mário de Andrade acompanha outros teóricos latino-americanos e de populações minorizadas da época, como José Carlos Mariátegui, Pedro Henriquez Ureña, Fernando Ortiz, Jean Price-Mars, W.E.B. DuBois ou José Vasconcelos, que deram forma à ideologia da América Latina como uma sociedade nova, inédita. Por isso, seu rechaço à definição de uma língua ou identidade brasileira por oposições ou como identidade nacional: “Se trata de ser brasileiro e não nacionalista”; “Não se trata de nacionalismo reivindicador, minha gente. Isto é ridículo. Se trata de ser brasileiro e nada mais” (Pinto, 1990, 152).

Por fim, como Ataliba de Castilho observa, embora Mário de Andrade encete as discussões da origem do português brasileiro, sua evolução, variedades e relação com o Português de Portugal, em larga medida ele acaba por passar ao largo de responder objetivamente essas questões (Castilho, 2022, 7-16). Isso porque, na medida em que o projeto linguístico está subordinado a um projeto humanista e universalista de reconfiguração do espírito brasileiro, o nome que será dado ao “conjunto dos caracteres desse uso” é irrelevante. Igualmente, como nota Edith Pimentel Pinto, questionar se se trata de dialeto ou língua, língua portuguesa ou brasileira, é colocar erradamente a questão (Pinto, 1990, 53-54). Em meio a todas as contradições de um projeto jamais finalizado, o poeta, assim como Dante e Du Bellay, acaba por concretizá-lo em sua obra literária. Confiante no projeto-Brasil, talvez seu projeto linguístico fosse grande demais para caber em uma gramática, mas

conciso o suficiente para poder ser resumido em uma frase de carta à museóloga Oneyda Alvarenga: “pertencem à fala brasileira todas as palavras de todas as línguas do mundo”.

Referências

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, M. de. *Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira*. Prefácio e notas de Manuel Bandeira. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1958.

ANDRADE, M. de. *Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral*. Organização, introdução e notas: Aracy Amaral. São Paulo: EdUSP; IEB-USP, 2001.

ANDRADE, O. de. *Obras Completas*. 6: do pau-brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BAGNO, M. *Uma história da linguística* (tomo 1). São Paulo: Parábola, 2023.

BARBOSA, F. A. *Testamentos de Mário de Andrade e outras reportagens*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1954.

BECHARA, E. M. *Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Tese de concurso. Rio de Janeiro, 1962. Disponível em filologia.org.br/bechara1962-a.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

CASANOVA, P. *República Mundial das Letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CASTILHO, A. de. Mário de Andrade: gramático?. In: ANDRADE, M. de; ALMEIDA, A. N. de (org.). *A Gramatiquinha da fala brasileira*. Brasília: FUNAG, 2022.

ECO, U. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1994.

HAUGEN, E. The Implementation of Corpus Planning. Theory and Practice. In: COVARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (org.). *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Alemanha: De Gruyter, Inc., 1983.

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

KLOSS, H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1969. Disponível em: files.eric.ed.gov/ED037728.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

LAGARES, X. *Qual Política Linguística?*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, X.; SAVEDRA, M. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Revista Gragoatá*. Niterói: Universidade Federal, Fluminense, 2012, p. 11-27.

LUCCHESI, D. Língua, norma, nação e ideologia. In: SAVEDRA, M.; PEREIRA, T. C. de A.; LAGARES, X. C. *Glotopolítica e práticas da linguagem*. Niterói: Eduff, 2021.

PINTO, E. P. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: Texto e Contexto*. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, 1990, p.63.

SAID ALI, M. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1966.

PARTE 4
CONTATO DE LÍNGUAS

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA DIPLOMACIA CULTURAL

Allan Cordeiro da Silveira¹

Joel Austin Windle

RESUMO: A interseção entre política, língua inglesa, *soft power* e diplomacia cultural é regida por atores sociais de projeção local e regional, que têm papéis diversos e decisivos nas políticas linguísticas. Este estudo apresenta um panorama de conceitos relacionados aos fundamentos acerca de diplomacia cultural, missões diplomáticas, instâncias de *soft power*, noções da influência e relevância da geografia na prática docente de língua inglesa. Esse idioma é uma ferramenta central nas discussões no que concerne à hegemonia linguística global, sendo um item basilar em produções e ações que difundem *soft power* anglo-saxão em todo o globo. Esse idioma tem sido reificado nas últimas décadas e ofertado para grupos que detêm posse de capital econômico e, eventualmente, exercem violência simbólica em outros grupos menos financeiramente privilegiados. Dessa forma, esse sistema reproduz relações assimétricas, que se dão de um contexto macrocósmico para um microcósmico. Além disso, o trabalho apresenta uma breve discussão acerca do papel da geografia no trabalho docente e de como esse contexto também causa impacto na identidade profissional dos professores em um contexto local. Também outros fatores estão relacionados com a questão do deslocamento físico desses professores e da estabilidade no emprego. Por fim, a necessidade da implantação de políticas governamentais de base voltadas para atrair e reter novos talentos docentes é um desafio para um campo que é sistematicamente desvalorizado e desprestigiado pelo poder público. Faz-se mister uma postura de valorização docente séria e, a longo prazo, com planos de carreira realmente condizentes com a formação dessa classe, o que sugere ser esse o início desse processo, não sendo suficiente apenas investimento em infraestrutura institucional. Dito isso,

¹ Orientador: Joel Austin Windle. Doutorando, CAPES, Universidade Federal Fluminense. E-mail: allancordeiro3@gmail.com. Orcid: 0000-0002-1174-2398. Linha de pesquisa 3: História, Política e Contato linguístico.

o artigo oferece uma visão panorâmica das complexidades e dos desafios, no que tange à construção de identidade dos professores dessa disciplina, tendo como base contextos nos quais as instâncias de *soft power* e diplomacia cultural são percebidos e interagem com questões associadas à localização geográfica e à identidade do docente.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Diplomacia cultural. *Soft power*. Identidade docente.

Introdução

A política pública que se organiza tendo em vista entidades governamentais em um contexto internacional e faz parte do que se trata por diplomacia cultural. O trabalho apresenta um panorama de conceitos fundamentais referentes à diplomacia cultural, à relação do espaço geográfico, às missões diplomáticas, bem como o conceito de *soft power*² (Nye, 2004). Além de alinhar esses conceitos dentro dos limites deste trabalho, o estudo apresenta um aspecto que será debatido com mais profundidade na tese do doutorando autor do trabalho, que por questões de limitação de espaço limitado, só apresenta um panorama, sem a exposição dos dados.

Diplomacia cultural e *soft power*

A globalização vinculada à expansão da língua inglesa é uma realidade e se manifesta por dinâmicas que ultrapassam as fronteiras do ensino tradicional (Fairclough, 2001; Santos, 2000). As habilidades necessárias para o profissional desejado pelas escolas permeiam questões vinculadas à afetividade, em contextos de agressiva propaganda e competição por atenção e hegemonia, reforçando disparidades que se manifestam em um contexto

² O autor opta por não traduzir a expressão “soft power”. Algumas traduções são: poder brando, poder suave, mas não contemplam a sutileza do conceito.

macrocósmico para um âmbito microcósmico, em outras palavras, do geral para o local (Blommaert, 2005, 2010).

Em um cenário global, as práticas de diplomacia cultural se projetam por meio de intervenções governamentais ou privadas com diversos objetivos, nem sempre explicitamente declarados, além de envolver pessoas físicas (Silveira, 2023). A diplomacia cultural representa uma estratégia utilizada por diversos países, com o intuito de promover a sua influência em outros países. No caso dos Estados Unidos (EUA), o uso da língua inglesa como uma ferramenta de difusão de *soft power* é central na difusão de ideologias estatais. Acerca da diplomacia cultural, Zamorano (2016) afirma que:

A diplomacia cultural é caracterizada pela multiplicação de seus agentes intervenientes em diferentes escalas e níveis, e pela crescente importância de organizações supranacionais. Além do governo de uma nação, seus empresários, artistas, emigrantes, entre outros, também participam deste espaço complexo. Suas trocas são geralmente pré-determinadas pelas definições oficiais de cultura e operacionalizadas pelas instituições e agentes governamentais, que moldam e promovem um conjunto de bens e atividades artísticas e culturais que se identificam com a política cultural oficial e a identidade nacional. Esta combinação de políticas governamentais de promoção cultural internacional, enquadrada como uma estratégia geral, pode ser considerada diplomacia cultural (Zamorano, 2016, p. 169).

Dessa maneira, as relações estabelecidas entre campos como a linguística e a sociologia ficam nítidas, mesmo que haja convergência com diferentes instâncias das relações internacionais. Essas associações acontecem tanto nos âmbitos estatais quanto entre os atores no setor da iniciativa privada. Outra forma de promover esses contatos são intercâmbios culturais, que podem ser incentivados, fomentados e agenciados por organizações estatais, em forma de centros internacionais, binacionais, transnacionais ou missões diplomáticas. Alguns exemplos dessas instituições são a

Aliança Francesa (França), o Conselho Britânico (Reino Unido) e o Instituto Confúcio (China), entre outros (Silveira, 2020).

No que concerne ao *soft power*, Nye (2004) descreve esse tipo de poder como:

É a habilidade de obter o que se quer por meio da atração e não pela coerção ou por pagamentos. Surge da atratividade da cultura, dos ideais políticos e das políticas (ideais) de um país. Quando nossas políticas são vistas como legítimas aos olhos dos outros, nosso *soft power* é aprimorado. Quando se consegue que os outros admirem seus ideais e desejem o que você deseja, você não precisa gastar tanto políticas de incentivo ou sanções para movê-los em sua direção. A sedução é sempre mais eficaz do que a coerção, e muitos valores como democracia, direitos humanos e oportunidades individuais são profundamente sedutores (Nye, 2004, p. x, tradução nossa)³.

A língua inglesa é um mecanismo poderoso, capaz de catalisar e difundir esse tipo de poder, apresentando-se como uma ferramenta importante nessas relações de negociação, afetividades, distinção e prestígio. Ao mesmo tempo, esse idioma é um produto de alta rentabilidade no mercado das línguas, sendo negociado como uma *commodity*, um diamante para quem tem posse desse bem.

Essa dinâmica pode parecer confusa, mas os papéis assumidos por esse idioma são propositalmente antagônicos. Dessa forma, compreende-se a língua inglesa como uma instância de *soft power* capaz de persuadir sociedades, pelo seu poder de atração, em vez do *hard power*, que seria um tipo de poder que age pela lógica da coerção bélica. Uma tentativa de desvincular a língua inglesa de resquícios coloniais é o uso desse idioma como inglês como língua franca (ILF).

No que concerne à função do *soft power* na diplomacia pública, Rugh (2009, p. 13) salienta que

³ “The soft power of a country rests primarily on three resources: its culture (in places where it is attractive to others), its political values (when it lives up to them at home and abroad), and its foreign policies (when they are seen as legitimate and having moral authority)” (Nye, 2004, p. x).

o papel do *soft power* na diplomacia pública é um pouco diferente se definirmos a diplomacia pública como uma atividade que pode ser realizada também por atores não governamentais, na medida em que esses atores não governamentais se comunicam e afetam de outra forma as percepções de públicos estrangeiros. Ou seja, as atividades e comunicações por ONGs estadunidenses conhecidas do público estrangeiro, por meio de diversos meios, não são coordenadas centralmente como são os esforços de diplomacia pública do governo. Se forem provenientes de entidades comerciais, provavelmente, em última análise, com fins lucrativos relacionados com os bens e serviços que essas entidades estão tentando vender. Se ajuda as vendas a associarem suas ‘marcas’ com os Estados Unidos porque seus clientes têm uma opinião positiva dos Estados Unidos que podem ser relacionados ao seu produto, então eles estão fazendo uso do *soft power* estadunidense (Rugh, 2009, p. 13, tradução nossa).⁴

O surgimento do conceito de ILF começa a ser difundido no século XVIII, sendo disseminado e, posteriormente, comercializado como um produto, alimentando o fetiche na imagem do falante nativo (Holliday, 2006, p. 385). Esses “seres míticos” seriam os verdadeiros detentores dessa língua (*native-speakerism*). Eventualmente, torna-se uma ferramenta de violência simbólica (Bourdieu, 1991), por parte da classe economicamente privilegiada, sendo usada pelos EUA para a disseminação de ideais positivos

⁴ *The role of soft power in public diplomacy is somewhat different if we define public diplomacy as an activity that can be carried out also by nongovernmental actors, to the extent that those nongovernmental actors communicate with and otherwise affect the perceptions of foreign audiences. That is, the activities and communications by American NGOs that are known by foreign publics through a variety of means are not coordinated centrally, as are government public diplomacy efforts. If they originate from commercial entities, they are likely to be undertaken ultimately for a profit motive related to the goods and services those entities are trying to sell. If it helps sales to associate their “brand” with America because their customers have a positive opinion of the United States that can be related to their product, then they are making use of American soft power. Indeed, this might change with circumstances, so that if a particular target audience is at the moment unhappy with the United States, for example, over Washington’s foreign policy, then the company might downplay its American connections to avoid negative soft power (Rugh, 2009, p. 13).*

para o país. É essencial compreender a língua inglesa que é usada por agentes e entidades estatais, pois a natureza linguística do código não é, *per se*, opressora.

No entanto, o ILF está longe de ser um uso baseado na imparcialidade e na neutralidade, segundo Jordão e Martinez (2015). Além disso, a valorização de experiências no exterior entre os professores de língua inglesa é comum e é tratada como uma vantagem no mercado de trabalho. A posse de certificados internacionais também traz distinção (Bourdieu, 2007) em um contexto competitivo, em que os diplomas foram inflacionados. A tendência de valorização dessas experiências é grande, pois os que possuem esse capital simbólico tendem a não abdicar de suas posições de indivíduos detentores de capital simbólico e capital cultural (Windle; Nogueira, 2015).

Em outras palavras, é preciso compreender que o professor de inglês é um profissional como qualquer outro e não há nada de errado em se orgulhar de seus feitos e esforços. A profissão de professor de inglês não é feita por vocação, por amor ou por caridade, e o investimento financeiro e emocional investido pela maioria desses professores é considerável. Dessa forma, é necessário valorizar o esforço individual desses profissionais a despeito de visões equivocadas de profissionais que já se encontram em posições confortáveis e podem se dar ao luxo de abdicar de possuir qualquer vantagem competitiva. Quando o pragmatismo é necessário, tais profissionais precisam utilizar seus recursos para sobreviver, muito além da mera sobrevivência e resistência.

O nexó entre o contexto sociogeográfico e a identidade docente

A investigação das relações entre o local onde esses indivíduos trabalham e a trajetória profissional docente causa impacto na identidade dos professores, tendo em vista a complexidade das experiências e o papel polarizador da cidade regional. Esses dados foram analisados na tese, considerando a dinâmica baseada em uma lógica periferia-centro, tendo como resultado a identificação

de assimetrias de poder no âmbito local e global. A etapa inicial da análise investigou a relação entre o local de trabalho e a trajetória dos professores entrevistados. Para tal, foi necessária uma apreciação contextualizada do espaço de recorte onde os entrevistados residem e atuam. É preciso entender que o contexto socioeconômico das cidades envolvidas no processo é relevante, sobretudo no cenário da cidade de Juiz de Fora, que tem um grande impacto na experiência pedagógica e na percepção dos professores.

O paradigma centro-periferia está presente nessas relações, tendo em vista que a maioria dos entrevistados parte de municípios interioranos para outra cidade no interior, porém regional. Segundo Blommaert (2005), as pessoas falam em e de um lugar. Dessa maneira, entende-se que o espaço é essencial para a construção semiotizada da identidade do indivíduo. O espaço confere aos seus habitantes sentimentos de pertencimento, ou seja, pertencer ao centro polarizador, mesmo exercendo uma profissão que está imbuída em desprestígio social, agrega credibilidade, prestígio e confiança.

Outra possibilidade de análise parte do conceito de posse de capital simbólico (Bourdieu, 1998), pois ser concursado, no caso dos professores, é um detalhe que diferencia um profissional do outro, conferindo prestígio e estabilidade no emprego, em outras palavras, distinção. Essa não é uma mera questão de possuir uma licenciatura ou não, porque a licenciatura na disciplina de Língua Inglesa não é um quesito obrigatório para trabalhar em cursos livres, por exemplo.

Na mesma medida, outro elemento que chancela o status do professor é alcançar a fluência no idioma inglês e ter trabalhado em cursos livres ou escolas de idioma, que pode ser um indicativo dessa fluência. Apesar da pouca exigência da maioria das escolas de idiomas no que concerne à formação educacional, a fluência é um quesito exigido pela maioria delas. A conclusão do curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, não confere, necessariamente, o domínio do idioma.

Além do mais, a carga horária de trabalho dos entrevistados é extensa, pois os professores participantes da pesquisa têm muitas turmas. Entretanto, o número de aulas que os estudantes têm é insuficiente. No Ensino Fundamental, nos anos finais, que contempla o alunado do 6º ao 9º ano, nas redes estaduais e municipais, a Língua Inglesa dispõe de apenas duas aulas semanais e no Novo Ensino Médio a situação é pior, sendo somente uma aula por semana na rede estadual. No entanto, em algumas escolas da rede particular, os estudantes têm de quatro a cinco aulas mensais, além da possibilidade de aulas de reforço, e a maioria frequenta cursos livres no contraturno.

Segundo Jorge (2009, p. 166):

Uma reclamação constante de professores de inglês é a pouca carga horária dedicada ao ensino de inglês nas escolas. Essa carga horária é fruto de uma cultura que, por anos, entendeu a língua como um conteúdo de importância marginal. Conscientes da importância da LE, podemos hoje reeducar nossos colegas de escola, criar oportunidades para que compreendam a importância da LE. Além disso, professores precisam ser mais reivindicativos, exigir boas condições para a realização de seu trabalho.

A sobrecarga docente é agravada pela falta de concursos com salários condizentes com a formação desses profissionais. Essa desvalorização resulta na necessidade de o professor ter que lecionar em duas escolas para atingir um patamar salarial que honre a sua licenciatura e se equipare ao salário de profissionais que possuem ensino superior, ou seja, a exclusividade não é privilégio da maioria dos professores no Brasil. Além disso, um dos fatores que pode ter um impacto significativo nessa média pode ser a estabilidade profissional dos professores concursados. Os profissionais de educação pública concursados têm estabilidade após um período probatório, fato que contribui para que esses profissionais permaneçam na profissão ao longo dos anos.

Outro fator sugere se associar à exigência de certificações específicas e formação acadêmica formal em Letras, que pode durar

de quatro a cinco anos. Na mesma medida, houve mudanças e proliferação de instituições que afirmam ofertar “educação bilíngue”, sendo assim, o ensino de inglês se tornou essencial. No entanto, a falta de incentivos adequados para a seleção e o incentivo à formação de professores permanece. Alguns docentes antigos não se aposentaram, mas continuaram exercendo a profissão, apesar dos baixos salários, das condições desafiadoras e da falta de recursos financeiros.

Considerações parciais dos resultados

Os dados coletados são parte de um conjunto complexo de dados disponíveis em detalhe na tese e se baseiam em contextos desiguais, além das tensões que estão presentes entre os membros do corpo docente. As falas dos entrevistados sugerem inconsistências que indicam que o sistema de ensino é desigual, que os professores atuam em diferentes redes (estadual, municipal e particular) e em diversos turnos, para terem salários condizentes com a sua formação.

Essas redes sugerem a existência de disparidade de recursos, oportunidades e prestígio entre os atores inseridos no sistema educacional regional. A dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e até a infraestrutura precária de algumas unidades refletem a iniquidade na prática docente e pode perpetuar essa condição.

Outro aspecto notável é a capacidade dos professores de trabalhar em redes distintas e se adaptar a diferentes contextos pedagógicos. Além disso, essa flexibilidade sugere uma estratégia de sobrevivência em um ambiente competitivo e dinâmico. Contudo, a constante necessidade de se ajustar a diferentes realidades pode indicar uma identidade profissional fragmentada e conflitante.

A maioria dos professores entrevistados na tese reside em Juiz de Fora (MG), uma cidade de porte médio e um polo regional referência em educação. Esse *status* e a geografia da cidade

proporcionam ao lugar ter diferentes redes de ensino, incluindo escolas estaduais, municipais e particulares. Essa diversidade de redes de ensino exerce influência sobre as características culturais, sociais e linguísticas dos professores.

A extensa carga horária pode dificultar a execução de intervenções pedagógicas ou a criação de projetos, pois alguns professores enfrentam dificuldade para elaborar projetos pedagógicos e investir na sua carreira. Outro ponto a ser ressaltado é a falta de estabilidade ou de exclusividade de atuação no setor educacional. A predominância de professores na rede estadual se dá devido à obrigatoriedade da disciplina Inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, porém, com uma carga horária menor do que a maioria das instituições da rede privada. Contudo, nem todas as escolas municipais ofertam ensino para alunos que estão na Educação Fundamental Básica nos Anos Finais.

A cidade de Juiz de Fora emerge como um polo educacional regional atrativo, que pode sinalizar uma identidade profissional centralizada, como também uma marca associada ao prestígio ou à legitimidade. Apesar desse fato, a diversidade geográfica na atuação docente pode prover aos professores percepções diferentes do espaço social.

As escolas estaduais e municipais valorizam a educação formal em detrimento dos chamados “cursos livres” e conferem reconhecimento aos professores que tiveram acesso a cursos de graduação e de pós-graduação. No entanto, a formação específica e a posse de diplomas de cursos livres são desejadas e se tornam uma poderosa ferramenta na negociação profissional, bem como criam identidades no campo educacional.

Os dados fornecidos sobre os professores podem indicar a complexa teia de identidades da qual faz parte o corpo discente de Língua Inglesa e, dessa diversidade, há a fragmentação da identidade sociolinguística, que está associada à iniquidade e às oportunidades para os professores. É possível triangular os dados e perceber a similaridade nos discursos entre os professores. Essa triangulação revela a complexidade do campo educacional e das

identidades dos educadores. Por um lado, os profissionais compartilham identidades profissionais relacionadas às hierarquias de poder arraigadas nas redes de ensino.

A relevância nas diferenças identitárias dos professores e as suas vozes ou experiências, por vezes, oportunidades, desvelam a complexidade do contexto da realidade docente, que podem contribuir para a promoção da elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e justas.

Em suma, a análise desses dados fornece pistas sobre as complexidades do sistema educacional nas regiões mencionadas, em especial, em Juiz de Fora. Os dados gerados sugerem uma interação dinâmica entre localização geográfica e tipo de instituição de ensino (rede). Essas interações, por sua vez, têm implicações para a construção de identidades profissionais, a mobilidade dos educadores e as abordagens de ensino adotadas.

No entanto, essa diversidade também pode apontar para a existência de tensões e desigualdades, inerentes à construção e negociação de identidades e práticas em contextos educacionais, tanto na cidade de Juiz de Fora quanto na região em torno da cidade. A análise dos dados iniciais foca, especialmente, nas diferenças de atuação, com base na geografia e no deslocamento de cada educador.

Implicações práticas

Os professores têm uma média de idade e tempo de magistério alto, no entanto, é necessário que o governo brasileiro promova políticas de incentivo e retenção de talentos para atrair profissionais para o campo. A sobrecarga de trabalho sinaliza serem necessárias estruturas de apoio, tais como mentorias, auxílio financeiro para a aquisição de materiais e oportunidades de intercâmbio para professores em início e meio de carreira.

Dessa forma, a avaliação e a reavaliação de políticas educacionais no que concerne a esses quesitos precisam ser constantemente feitas para garantir essa valorização contínua da

profissão. Tal valorização é benéfica, tanto para a qualidade do serviço prestado à comunidade, pois as aulas serão mais enriquecedoras, desafiadoras e inclusivas, quanto para a qualidade de vida do corpo docente.

Essa valorização docente pode acontecer por iniciativas propostas por instituições que se utilizam de instâncias ancoradas em diplomacia cultural para fomentar relações entre educação e relações internacionais. Entretanto, esse investimento já acontece há um longo período e tem que haver interesses que podem não trazer benefícios imediatos ou até mesmo visíveis em termos de pragmatismo capitalista. A língua é esse instrumento que amalgama as partes e consegue exacerbar essas iniquidades sociais ou mitigá-las, difundindo cultura hegemônica ou reproduzindo relações de poder assimétricas.

Referências

BLOMMAERT, J. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BOURDIEU, P. *A distinção*. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petropolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BOURDIEU, P. *Practical reason: On the theory of action*. Standford: Standford University Press, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Pearson Education, 2001.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. *ELT Journal*, Oxford 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). *Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Editora Pontes, 2015.

JORGE, M. D. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009. p. 161-178.

NYE, J. S. Public diplomacy and soft power. *The annals of the American academy of political and social science*, v. 616, n. 1, p. 94-109. mar. 2008.

NYE, J. S. Soft Power. *The means to success in world politics*. Nova Iorque: Public Affairs, 2004.

RUGH, W. A. The case for soft power. In: SEIB, P. (ed.). *Toward a new public diplomacy: Redirecting US Foreign Policy*. Nova Iorque: Springer, 2009. p. 3-21.

SANTOS, B. S. **Globalização**: Fatalidade ou Utopia?. São Paulo: Boitempo, 2000.

SILVEIRA, A. C. Cooperação ou alienação: inglês como língua franca e diplomacia cultural. In: GONDAR, A. F. P.; MARIANI, B. (org.). *Educação linguística de hoje e de amanhã: história, política e contato linguístico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVEIRA, A. C. *Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica: projeções institucionais e relações (pós)coloniais desiguais*. 2020. 136 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SIQUEIRA, S.; SOUZA, J. da S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor (English as a lingua franca and Teacher Schizophreny). *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 31-64, jul.-dez. 2014.

WINDLE, J.; NOGUEIRA, M. A. The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: Distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, Londres, v. 36, n. 1, p. 174-192, 2015.

ZAMORANO, M. M. Reframing Cultural Diplomacy: The Instrumentalization of Culture under the Soft Power Theory. *Culture Unbound*, v. 8, n. 2, p. 165-186, 2016.

PERSPECTIVAS CENTRO-PERIFÉRICAS EM UMA PESQUISA GLOTOPOLÍTICA: BARRICADAS, FOGO CRUZADO E ENSINO DE FRANCÊS (TRANS)PERIFÉRICO

Gilberto Ferreira de Souza¹

RESUMO: O presente trabalho propõe-se a apresentar uma reflexão sobre o aporte da perspectiva centro-periferia para o trabalho de tese deste pesquisador, cujo objeto de estudo recai sobre a implantação da glotopolítica das escolas bilíngues para o ensino de francês em duas escolas municipais: a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, e a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo. Os principais objetivos propostos em nossa pesquisa são: analisar perspectivas e práticas de ensino de francês adequadas ao aluno considerado periférico, bem como entender as percepções docentes de adaptação do ensino de francês para reconhecer e valorizar esse público. Isso posto, refletiremos sobre as diversas concepções sobre o conceito centro-periferia, bem como sobre a abordagem autoetnográfica. A abordagem etnográfica também está presente e é predominante em nossa tese. Consequentemente, trataremos igualmente de letramentos e de vias mais democratizantes para o ensino de francês nas duas escolas investigadas. Para tanto, revisaremos a abordagem autoetnográfica (Pardo, 2019), os conceitos de “transperiferia” (Windle *et al.*, 2020), centro-periferia (Costa, 1998; Dussel, 2016; Moita-Lopes, Baynham, 2017; Santos, 2009; Souza, 2011; Windle *et al.*, 2020), os Novos Estudos de Letramentos (Mattos; Valério, 2010; Souza, 2011; Melo, 2015), Glotopolítica (Guespin; Marcellesi, 1986; Lagares, 2018). O enfoque metodológico empregado para o levantamento de dados recai sobre o estudo etnográfico, de natureza qualitativo-descritivo, além, como já dissemos, da abordagem autoetnográfica (Pardo, 2019). Os resultados preliminares apontam para a relevância deste projeto em fomentar práticas de reconhecimento do

¹ Orientador: Joel Austin Windle. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista CAPES. E-mail: gibadesouza@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0560-739X>.

público socioeconomicamente desfavorecido, em contexto centro-periférico, para a reformulação e democratização do ensino de francês nas escolas públicas, e para a manutenção do ensino plurilíngue nessas instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Centro-periferia. Autoetnografia. Transperiferia. Ensino de francês.

Uma pesquisa glotopolítica para o ensino de francês em contexto de periferia

Não é resultado de uma casualidade que perspectivas como a autoetnografia e centro-periferia integraram o trabalho de tese deste pesquisador. Tendo vivido grande parte de minha vida em uma periferia urbana, pude perceber mais de perto as vicissitudes que o descaso do poder público impõe ao cidadão periférico. Insegurança, morte, precariedade são algumas das tensões que fizeram parte de minha trajetória de resistência, reexistência e sobrevivência em São Gonçalo, município onde ainda vivo com minha família, e que abriga, no mesmo bairro, uma das escolas por nós investigadas, a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, que se notabilizou por ser a primeira escola pública do município a implantar o ensino de francês sob a orientação da abordagem bilíngue, o que contou, inicialmente, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, e com o Serviço de Cooperação do Consulado Francês.

A propósito, em 2019, com o início da pandemia da covid-19, a região onde está situada a escola, a mesma na qual moro há mais de 42 anos, é dominada pelo poder paralelo. Como se já não bastassem as múltiplas dificuldades inerentes à periferia, intensificam-se as ações do narcotráfico na região, inclusive, dentro do condomínio popular “Minha Casa Minha Vida”, projeto do Governo Federal, onde se situa a referida escola gonçalense. Nesse contexto de invisibilidades e negligências por parte do poder público, agravam-se as vulnerabilidades: a troca de tiros, as

barricadas, os carros de aplicativo que decidem não atender à solicitação do morador, pois os condutores não querem se colocar em risco, as constantes quedas de luz e internet por conta do furto de fios, a necropolítica (Mbembe, 2018), entre outras adversidades. Obviamente, essas tensões vão interferindo no cotidiano de moradores e alunos periféricos.

Logo, este capítulo propõe-se a apresentar uma perspectiva importante para o nosso trabalho de tese, que é a dialética centro-periferia presente, tanto em minha trajetória enquanto morador de periferia urbana, estudante e professor de francês, quanto na glotopolítica das duas escolas municipais por nós investigadas, a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, e a já citada Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo. Ambas as unidades propuseram a implantação da abordagem bilíngue para o ensino de francês. A propósito, o conceito de glotopolítica, também relevante para a compreensão do projeto das escolas municipais bilíngues, por nós investigadas, amplia a visão de políticas linguísticas, além de documentos oficiais para contemplar ações e atores locais. A glotopolítica considera que [...] “toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica” (Lagares, 2018; Guespin; Marcellesi, 1986, p. 15). Logo, levando-se em conta que o conhecimento emerge da realidade em um espaço glotopolítico, pensar a referida política linguística requer pensar sobre essas diferentes dimensões do poder, isto é, sobre a ação política realizada no dia a dia, por gestores, professores e funcionários da escola, e também sobre a política mais vertical, a que compreende a participação do agente de poder participante do projeto, o Consulado Francês.

Outrossim, considerando que mais de oitenta por cento dos alunos de ambas as escolas são desfavorecidos socioeconomicamente, pertencem às classes populares, são em maioria negros e vivem em situação de vulnerabilidade nas periferias urbanas, não nos parece despropositada a decisão de discutir a glotopolítica em questão sob as lentes de conceitos que

abordam a noção centro-periferia com mais vocação: os Novos Estudos de Letramentos e o conceito de Transperiferia (Windle *et al.*, 2020). No entanto, antes de nos debruçarmos sobre esses conceitos, o engajamento de nossa pesquisa de doutorado em fomentar maneiras de pensar o pluralismo e a difusão de conhecimento de maneira mais situada, ou seja, nos movimentos entre centro-periferia e entre periferia-periferia, incita-nos, em primeiro lugar, a refletir sobre a noção centro-periferia, na seção a seguir.

A dialética centro-periferia: entendimentos e reflexões para uma pesquisa em linguagem

As distintas concepções sobre centro-periferia apresentam-se como perspectivas sul globais importantes para o escopo de fomentar, em nossa pesquisa, caminhos mais democratizantes para o ensino de francês em escolas públicas. A relevância de uma maior reflexão sobre o tema passa igualmente por um dos objetivos de nossa tese, o de perceber, nos participantes de pesquisa, professores, gestores e representantes de poder, como propor um ensino de francês que valorize e reconheça o aluno considerado periférico. Para tanto, iniciamos essa verificação conceitual a partir da contribuição de Silva (2019), que, após conceituar letramento, observa em seu trabalho que,

quando se fala em periferia, por exemplo, pressupõe-se a existência de espaços não-periféricos ou centrais. Aprendemos com o estruturalismo que o significado de ambos os termos, periferia e centro, se dá pela diferença que estabelecemos entre eles. Aprendemos ainda que não há nada essencial em “centro” e/ou “periferia” que constitua seu significado; trata-se, ao contrário, de um processo formal, linguístico, de distinção (Silva, 2019, p. 27).

Dussel aborda esse conceito de forma mais holística. Para o que se concebia como mundo metropolitano e mundo colonial,

passou-se a ser designado como “centro” e “periferia” (Dussel, 2016, p. 51).

Por seu turno, Lopes e Baynham (2017, p. 5) acreditam que a periferia é um conceito que só pode ser compreendido em relação a um centro imaginado. É o reflexo de uma lógica dicotômica modernista que está em toda parte, que molda a vida social em diversos âmbitos (gênero, sexualidade, idioma, raça, religião etc.) e que concerne uma dimensão escalar, gerando parâmetros para colocar em oposição norma (centro) e seu desvio (periferia).

Conforme a historiadora Emília Viotti da Costa (1998), a noção de que as periferias atuam sempre em função das influências que recebem dos centros, nem sempre é uma verdade. Ao contrário do que se costuma pensar, que os centros influenciam as periferias, são os centros que são profundamente afetados pelos movimentos periféricos. Os centros são influenciados pelo o que acontece nas dinâmicas socioculturais periféricas. Foi assim com o *funk*, o samba, o *hip-hop*, o jongo, as rodas de slam. Esses movimentos e práticas culturais surgem e se consolidam em contextos de periferia, no entanto, são frequentemente assimilados pelas classes mais privilegiadas, que se apropriam e se apoderam desses costumes e hábitos, tomando-os para si, como se sempre pertencessem aos cenários mais centrais.

Ainda conforme Lopes e Baynham (2017), a periferia é sinônimo de resistência e se move em um constante processo antropofágico de canibalização e modificação do centro. Ela se mobiliza para romper com as ordens essencialistas atreladas à raça, ao gênero, à cultura, à sexualidade e à língua. Para os que experimentam a vida na periferia, essa desessencialização está nas práticas, isto é, à frente da teoria.

No mais, sublinhamos que o conceito de periferia não é exclusivamente geográfico. Ele é cultural, ele é social e, também, é geográfico. Não nos esqueçamos igualmente de que a periferia é o lugar da falta, da invisibilidade, da precariedade, da carência do poder público. Visão contrária ao centro, sempre munido de recursos públicos, tecnológicos, culturais e econômicos para mais

eficazmente atender àqueles que se situam nesse lugar. A título de exemplo, o Morro do Estado, que abriga boa parte dos alunos de uma das escolas por nós investigada, a Escola Municipal Anísio Teixeira, está no centro da cidade de Niterói, porém, é considerado uma região periférica pelos motivos acima elencados.

O livro *Letramentos de Reexistência*, de Ana Lúcia Silva Souza, referência importante em nosso trabalho de tese, aborda a complexidade em tratar a identidade social dos “da periferia”. A autora afirma serem recorrentes, nas letras de *rap* e nas falas do movimento, temas que aparecem na fórmula “periferia”: racismo, discriminação, pobreza, entre outros. Para Ana Lúcia Souza, “ser de periferia significa encarar discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência” (Souza, 2011, p. 30).

Além disso, a obra de Souza (2011) sublinha as múltiplas maneiras de participação no movimento *hip-hop*, o que promove a construção de identidades que revalorizam e dão outro significado à vida na periferia brasileira. Portanto, essa especificidade transformativa das práticas culturais para identidades marginalizadas contribui para a concepção deste relevante conceito em nossa pesquisa, o de letramentos de reexistência, sobre o qual nos debruçaremos na próxima seção.

A autora também destaca a máxima frequentemente empregada pelo *hip-hop*, periferia é periferia em qualquer lugar, que traduz a intensa coerção social a que está sujeita a juventude negra e pobre de periferia.

Para além da escola, tradicionalmente interpretada como única agência de letramento, o livro aponta que o *hip-hop* se mostra como outro importante agente dessa natureza, uma vez que socializa e oferece novos sentidos às relações sociais no contexto de lutas e reivindicações políticas.

Por último, o paradigma transperiférico (Windle *et al.*, 2020) também trata da relação centro-periferia. Essa perspectiva, que igualmente se integra ao campo dos estudos em decolonialidade,

indica vias democratizantes para a produção de práticas e conhecimentos contra hegemônicos em um espaço de engajamento social, diálogo e reflexão entre periferias globais, nacionais e mesmo regionais.

Conforme Windle *et al.* (2020, p. 1566), a periferia é também um sistema de relações desiguais, injustas e de exploração. O autor se posiciona criticamente ao colonialismo e à colonialidade, visto que estão atreladas ao desenvolvimento do sistema capitalista ao longo da história.

A compreensão do projeto das escolas municipais bilíngues pelo viés transperiférico passa pela reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas, pelo genocídio da população negra, pelo racismo e sexismo que também fazem parte do cotidiano dessas unidades, que, de certa forma, são fomentados e impostos por governos e interesses capitalistas e neoliberais da cultura hegemônica ali manifestada.

A seguir, voltar-nos-emos mais atentamente para os conceitos de Transperiferia e dos Novos Estudos de Letramentos, fundamentais na glotopolítica das escolas municipais bilíngues, sobre a qual recai nosso trabalho de tese. Além do aporte teórico desses conceitos, também trataremos brevemente sobre a perspectiva autoetnográfica (Pardo, 2019), visto que, em nossa pesquisa, recorro à minha experiência enquanto professor de francês e às minhas vivências enquanto sujeito cujo lócus de enunciação é a periferia urbana.

Letramentos transperiféricos e perspectiva autoetnográfica em destaque: a democratização do ensino de francês na escola pública de bairro

Ainda hoje, quando se fala em ensino de francês, sobretudo em ensino bilíngue, percebemos que perdura a ideia alienante segundo a qual se concebe que tanto o ensino de francês quanto a abordagem bilíngue estão exclusivamente reservadas a um grupo elitizado, isto é, um ensino que se circunscreveria às classes mais abastadas, aos

brancos e aos cursos particulares. No entanto, nos últimos anos, podemos perceber políticas linguísticas educacionais que se notabilizaram por oferecer o ensino de francês, por vezes orientado pela perspectiva bilíngue, a alunos de escolas públicas de bairro.

Isso posto, retornamos ao objeto de nossa pesquisa de doutorado que motivou a escrita deste capítulo, a glotopolítica das escolas bilíngues de bairro que teriam adotado a abordagem bilíngue para o ensino de francês. As escolas por nós investigadas, como informamos anteriormente, são: a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, escola na qual este pesquisador participou enquanto professor de francês, de 2014 a 2016, e a escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo, que, como já dissemos, está localizada no mesmo bairro de residência deste pesquisador, a Venda da Cruz, dentro do condomínio Minha Casa Minha Vida. Se por um lado a escola de São Gonçalo pode ser considerada periférica, sobretudo por atender alunos do próprio condomínio e das comunidades do entorno, como o Morro do Martins, a escola de Niterói encontra-se em uma região mais central da cidade. No entanto, a escola niteroiense também atende, em sua maioria, alunos provenientes de comunidades carentes da região, como o Morro do Palácio, o Morro do Estado, a comunidade 94 e o Preventório. Nesse sentido, refletir sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras, bem como a abordagem adotada para atender a esse público, que pode ser considerado periférico, parece-nos relevante.

Ainda, a autoetnografia em minha pesquisa, além de tratar de minha trajetória enquanto sujeito periférico, também aborda a minha experiência enquanto professor de francês para crianças, em uma das escolas que hoje integra nossa pesquisa, a Anísio Teixeira. Se em 2014 trabalhávamos com o objetivo de sensibilizar os alunos à língua francesa e às culturas francófonas, hoje, às reflexões se direcionam para as práticas e os letramentos que os professores das escolas de bairro, que fazem parte do projeto bilíngue, lançam mão para atender a especificidade do público acima referido.

À vista das últimas considerações, dois aportes teóricos mostram-se igualmente fundamentais para o trabalho de tese que deu origem ao presente capítulo. O primeiro, o paradigma transperiférico, oferece vias de ruptura com padrões hegemônicos ao contestar desigualdades e privilégios. Essas medidas realizam-se a partir de posicionalidades e perspectivas marginalizadas (Windle *et al.*, 2020). Logo, considerando que pensar em um ensino de francês mais democrático também passa pela necessidade de deselitizar o ensino dessa e de outras línguas estrangeiras, o conceito de transperiferia se mostra assaz relevante. Do segundo aporte, dos Novos Estudos de Letramentos, podemos destacar a relevância do letramento de reexistência de Souza (2011), que se constitui pela reinvenção do uso da linguagem ao fazer referência às matrizes culturais historicamente negadas e, dessa forma, marcada pelo esforço do autorreconhecimento. Essa abordagem reflete, igualmente, uma atitude cuja principal marca são as “microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas...”, isto é, estratégias de subversão que possibilitam superar tanto as dificuldades em busca de uma educação emancipadora quanto a desigualdade de inserção dos negros na esfera escolar (Souza, 2011, p. 37).

Não há ensino democrático senão aquele que contemple as demandas das minorias sociológicas. Além da urgência de planejamentos e pedagogias que contemplem a noção de diversidade: gênero, classe social, raça e deficiência, acreditamos que é igualmente relevante que o ensino de língua estrangeira beba da fonte da pedagogia crítica, visto que, em contextos periféricos, não se pode abrir mão de um ensino que contemple a necessidade de uma formação crítica aos alunos de escola pública. Portanto, em nosso trabalho de tese, inspirado pela pedagogia crítica de Freire (1996), o letramento crítico apresenta-se como uma perspectiva da qual não podemos prescindir, visto que a luta por direitos e justiça social é premente no contexto desses alunos de escola pública de bairro. Se para Mattos e Valério (2009, p. 155) é preciso capacitar o aluno a refletir criticamente sobre sua posição na sociedade, a

proposta de incorporar essas concepções às referidas escolas municipais bilíngues não seria inadequada.

Em relação à metodologia utilizada para o nosso trabalho de tese, além da etnografia, preponderante na pesquisa, a autoetnografia (Pardo, 2019) nos permite um olhar para as nossas próprias práticas que, em nossa experiência, contempla o período em que atuamos enquanto professor de francês, na glotopolítica de implantação de ensino de francês para os primeiros anos do Ensino Fundamental, em Niterói. Além disso, essa perspectiva nos assente trazer nossas vivências periféricas para o campo científico, como epistemologia decolonial, que considera as práticas e vivências sul globais, aos moldes de Santos (2009), portanto, periféricas, e igualmente como possibilidade da expressão do eu periférico, e das minorias sociológicas, como lugar central, também no âmbito da ciência.

Além disso, ter vivenciado as mesmas tensões que boa parte de nossos alunos e alunas de escola de bairro vivem, leva-nos a considerar o contexto sociológico dos discentes em sala de aula de línguas estrangeiras. O fogo cruzado, a barricada, as precariedades inerentes à periferia trazem, junto à vivência dos alunos vulneráveis, demandas que precisam ser consideradas em sala de aula. Logo, a democratização do ensino de francês começa pelas percepções e aproximações da pedagogia do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com o contexto do aluno. Uma sala de aula democrática passa por essa e outras percepções, como a pedagogia antirracista, presente no trabalho de Melo (2015), também muito em voga e importante nas mais recentes discussões sobre linguagem e ensino. Outrossim, visto que para Pardo (2019) o recurso à autoetnografia inscreve-se num modelo pós-moderno que desafia a pesquisa científica canônica de base positivista e descorporificada, compartilhar minhas experiências de enfrentamento e superações no âmbito do ensino-aprendizagem do francês, demarca a relevância desse modelo para a quebra de paradigmas que circulam nesse campo do conhecimento, ainda

bastante elitizado e colonizado, visto que inserido em padrões hegemônicos historicamente estabelecidos.

Por fim, reforçamos que, enquanto metodologia predominante em nossa pesquisa, lançamos mão da etnografia e, como instrumento de pesquisa, entrevistas semiestruturadas com os participantes de pesquisa: gestores e professores das duas escolas investigadas, e o representante do Consulado Francês. Abaixo, seguem alguns dados provenientes das entrevistas com alguns desses atores que apresentaram práticas que consideram democratizantes para a valorização e o reconhecimento do aluno periférico no ensino-aprendizagem de francês, e os relatos de vulnerabilidade pela qual os alunos e as escolas vivem em seu cotidiano periférico.

Para o participante Dan, professor de francês: “é preciso aproximar a prática do cotidiano do aluno”. “Jogos (games) e interpretação textual”. O relato do participante de pesquisa Dan conversa com o pensamento de Freire (1996), o qual considera que o ensino aprendizagem, no caso de nossa pesquisa, de línguas estrangeiras, não esteja alheio à realidade cultural, identitária e socioeconômica do aluno.

Lila, por seu turno, afirma que é preciso “reinventar e adaptar a língua ao que as crianças veem com suas professoras regentes”. Portanto, “a dificuldade maior seria tentar vincular o ensino de francês ao que as crianças produzem em seu cotidiano”.

Segundo a participante de pesquisa Mina, “é preciso aprender o que é socialmente considerado relevante, bem como ter a escola como um espaço em que se perceba parte. Logo, as coisas que elas trazem precisam ser tomadas como relevantes”. “Nossa cultura nos aliena da língua, o que está atrelado a uma ideia de mercado, de preparação para o mercado de trabalho, e não do direito que o aluno tem de aprender sobre outras formas de ver o mundo”.

A participante da pesquisa aborda a questão do aluno do ponto de vista de seu contexto social. Ao elaborar o projeto político pedagógico da escola, fez-se um questionário socioeconômico que indicou que 80% dos alunos e alunas pertencem às classes

populares e moram nas comunidades próximas à escola. Ou moram em bairros distantes da escola que não oferecem uma condição confortável ou privilegiada, isto é, vivem em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

Quanto à interferência do cotidiano periférico violento na vida dos alunos, Bela informa que os mesmos têm parentes envolvidos com o narcotráfico e, quando há operação policial, no dia seguinte, chegam contando que houve tiroteios. Para a participante da pesquisa, em detrimento do frequente contato com essa violência, não há como os alunos não serem afetados. Opinião análoga à de Lila, que pondera que a violência impacta as trajetórias dos alunos, que são igualmente afetados pelo contexto social de onde vêm.

Em síntese, entre relatos, práticas e reflexões sobre ensino aprendizagem de francês em contexto de periferia, podemos perceber indícios e bases que corroboram o projeto pedagógico democratizante promovido e fomentado em nossa tese, brevemente apresentado neste capítulo, que certificam igualmente a importância de uma apreensão sociológica para uma proposta de ensino de francês mais próxima da realidade do aluno de periferia urbana, na escola pública de bairro.

Conclusão

Como pudemos observar, o presente capítulo mostrou a intenção de nosso trabalho de tese em perceber, nas duas escolas investigadas, a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, e a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo, práticas e letramentos mais democráticos para o ensino de francês em escolas públicas de bairro. Além das perspectivas aqui destacadas, como a Glotopolítica, os Novos Estudos de Letramentos e mesmo a Autoetnografia, pode-se identificar estratégias mais socialmente situadas no reconhecimento de um público periférico nas escolas. Ademais, acreditamos que uma educação cidadã, não economicista, e efetivamente responsável com a realidade do aluno aqui destacada, realiza-se pela inclusão

das minorias sociológicas, para que possam recriar e consolidar caminhos de superação da violência periférica urbana, além de serem formados na e para a luta por direitos e justiça social.

Referências

COSTA, E. V. da. Entrevista: as periferias afetam os centros. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 mar. 1998. P. 6.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour la glottopolitique. *Langages*, 21e année, n. 83, 1986.

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

MOITA-LOPES, L. P.; BAYNHAM, M. (eds.) 2017. Meaning Making in the periphery. *AILA Review* 30. Amsterdam: John Benjamins.

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN)*, v. 7, p. 65-81, 2015.

MOITA-LOPES, L. P.; BAYNHAM, M. Meaning making in the periphery. Federal University of Rio de Janeiro, Brazil / University of Leeds, England. *Revista AILA* (2017), V-XIII, 2017.

PARDO, F. da S.. *A autoetnografia em pesquisas em linguística aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado*. Instituto Federal de São Paulo. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 18, n. 2, 2019.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina. SA, 2009.

SILVA, D. do N. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 49, p. 26-38, Florianópolis, jul./set. 2019.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA FRANCESA E DOS FRANCÓFONOS NO BRASIL: UM PANORAMA DA PESQUISA EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nina Rioult¹

RESUMO: Nas últimas décadas, o conceito de representação vem ocupando lugar de destaque nos estudos da linguagem, uma vez que as representações influenciam e interagem com as práticas linguísticas (Calvet, 2002), assim como são determinantes para a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira (Gardner; Lambert, 1972). Desde a década de 1990, as pesquisas sobre as “representações”, ou conceitos afins como as “atitudes” ou as “crenças” (Pereira; Costa, 2012), cresceram consideravelmente no Brasil, sobretudo na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Barcelos, 2004, 2007; Nascimento *et al.*, 2020). Embora grande parte dessas pesquisas se volte para as representações da língua inglesa, também existem estudos sobre outras línguas, dentre as quais o francês. Concernente a essa língua, a maioria das pesquisas foi conduzida nos dez últimos anos, o que nos permite tecer conclusões sobre o lugar dessa língua nos imaginários tanto dos alunos que a aprendem quanto dos docentes que a ensinam. Nesse cenário, o propósito da nossa contribuição será apresentar um panorama, o mais amplo possível, das pesquisas existentes sobre as representações da língua francesa no Brasil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual levantamos cerca de 30 produções acadêmicas sobre o tema, somando dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Assim, examinaremos os conceitos mobilizados nessas pesquisas, as metodológicas privilegiadas pelos autores e, por fim, alguns resultados cruzados dessas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Representações. Crenças. Atitudes. Ensino/aprendizagem de línguas. Língua francesa.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. Orientanda da Prof.^a Telma Pereira, foi bolsista da CAPES e da FAPERJ. E-mail: nina.rioult@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6302-6919>.

Introdução

Este trabalho foi inicialmente apresentado na ocasião do XIV Seminário dos Alunos da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em uma mesa intitulada “Estudos em Política Linguística: práticas, gestão e representações em perspectiva”, um título que remete ao tríptico proposto por Spolsky (2004) para estudar as políticas linguísticas. O pesquisador definia as políticas linguísticas com três eixos: a gestão, que se referia a um plano ou uma política explícita sobre a(s) língua(s) ou variedade(s), as práticas, que remete aos que os locutores realmente fazem com/sobre a(s) língua(s) ou variedade(s), e as crenças – que chamamos aqui de representações –, que designam os valores dados pelos falantes à(s) língua(s) ou variante(s). Assim, focaremos aqui nesse terceiro eixo, o das crenças. É fundamental estudá-las não só para melhor entender as políticas linguísticas de forma geral, mas também porque influenciam o ensino e a aprendizagem de uma língua, como muitos trabalhos empíricos e teóricos têm investigado no Brasil (Barcelos, 2004). Ainda que esses trabalhos sejam por vezes muito localizados e um pouco dispersos, alguns pesquisadores já se empenharam em elaborar sínteses que dão uma visão mais ampla dos estudos sobre as representações (Barcelos, 2001, 2004, 2007; Silva, 2019). No entanto, a maioria delas foca a língua inglesa, sendo que encontramos apenas uma síntese sobre o espanhol (Cupertino; Barcelos, 2020), e nenhuma para outras línguas. Assim, o nosso foco será proporcionar essa síntese para os estudos feitos sobre a língua francesa, dado que já existem muitos trabalhos sobre essa língua.

Alguns apontamentos terminológicos

Existem vários termos para se referir à noção de “representação” (cf. Pereira; Costa, 2012), tais como “crenças”, “ideologias”, “atitudes” etc. Notamos que o termo “representação” segue muito usado nos estudos conduzidos no Brasil, e por isso o

escolhemos no título do nosso trabalho. Vem dos trabalhos em psicologia social e da noção de “representação social” proposta por Jodelet. A partir dos trabalhos de Jodelet (2003), Petitjean (2009) aprofundou o conceito de “representação linguística”, que ela define assim:

Um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e compartilhados, fundamentalmente interativos e de natureza discursiva, possuindo um grau mais ou menos altos de julgamento e rigidez, e permitindo ao(s) falante(s) elaborar(em) uma construção comum da realidade linguística, ou seja, da(s) língua(s) da comunidade ou da(s) língua(s) das comunidades exógenas, gerenciar(em) as suas atividades linguísticas dentro dessa interpretação comum da realidade linguística (Petitjean, 2009, p. 67, tradução nossa).

Petitjean destaca que o termo “representação” difere dos de “atitudes”, que seriam ligadas aos comportamentos. No entanto, para outros, não há diferença clara entre os conceitos de representação e de atitude linguística, por exemplo, Calvet (2002). O termo “atitude” é bastante utilizado em sociolinguística. Por exemplo, é o termo empregado por Labov. Destacamos também o termo “ideologia”, ou “ideologia linguística”, que vem sendo cada vez mais usado e foi cunhado no âmbito da antropologia linguística. As ideologias linguísticas são definidas por Woolard como “representações moral e politicamente carregadas da natureza, da estrutura e do uso das línguas em um mundo social” (Woolard, 2020, s. n., tradução nossa).

Como diferenciar esses termos? É possível estabelecer uma diferença muito clara entre eles? Ou seria apenas uma diferença de tradição de pesquisa, sendo o termo “representação” mais frequente em pesquisas no mundo francófono e “ideologia” no mundo anglófono? Comparamos as definições oriundas de três dicionários em sociolinguística, editados em três países e três línguas diferentes (português, inglês e francês), e cujas diferenças já dão uma ideia dessas diferentes tradições:

Tabela 1 - Comparação das definições de “representação”, “atitude” e “ideologia” em três dicionários de sociolinguística

	Bagno (2017)	Swann <i>et al.</i> (2004)	Moreau (1997)
Re pr es en taç ão	Não há verbete.	Não há verbete.	“uma forma comum (e não erudita) de <i>conhecimento</i> , socialmente partilhada, que contribui para uma <i>visão</i> da realidade comum a grupos sociais e culturais (D. Jodelet, 1993)” (p. 246) “as representações estão, portanto, ligadas às <i>ideologias</i> ” (p. 247).
At itu de	“Atitudes linguísticas são <i>opiniões</i> , <i>concepções</i> ou mesmo manifestações concretas que as pessoas têm acerca de sua própria língua, da(s) língua(s) de outros grupos sociais e, sobretudo, da variação linguística” (p. 21-23).	“Os <i>pontos de vista</i> e <i>opiniões</i> que as pessoas têm sobre a língua e a variação linguística” (p. 17).	“[...] o termo de atitude linguística é utilizado paralelamente, e sem verdadeira nuance de sentido, a <i>representação</i> , <i>norma subjetiva</i> , <i>avaliação subjetiva</i> , <i>juízo</i> , <i>opinião</i> , para designar qualquer fenômeno de natureza epilinguística que diz respeito a relação com a língua” (p. 56-57).
Id eol og ia	“Conjunto de <i>atitudes</i> e <i>crenças</i> acerca da língua compartilhadas no interior de uma sociedade e que servem de esteio	“Um conjunto particular de <i>crenças</i> que indivíduos ou grupos de indivíduos têm sobre a forma	Não há verbete.

	para certos valores e sociais” (p. 200).	como a sociedade funciona, semelhante à noção de <i>visão de mundo</i> ” (p. 141).	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de Bagno (2017), Swann *et al.* (2004) Moreau (1997). Grifos nossos.

Assim, observamos algumas diferenças. Por exemplo, o dicionário em francês é o único que apresenta uma definição para o termo “representação”. Por outro lado, não propõe uma definição para a palavra “ideologia”. As definições se distribuem de forma inversa no dicionário de Bagno e no de Swann *et al.* Isso parece ser revelador de uma certa diferença de tradição acadêmica, embora surpreenda a ausência de definição para “representação” no dicionário brasileiro. Por outro lado, vemos que diferentes termos – representação, atitude, crença, ideologia, opinião, avaliação, etc. – cruzam-se nas definições, deixando pensar que se trata, antes, de sinônimos. Essa é a posição que adotamos.

Por fim, vale frisar que as “representações linguísticas” não podem ser estudadas de forma isolada. Como ressaltam Castellotti e Moore (2002), as “representações linguísticas” também são relacionadas às representações dos países e dos seus falantes. Por isso, propomos aqui focar nas “representações da língua francesa e dos francófonos”, para cobrir um largo leque de estudos feitos no Brasil.

Método de pesquisa

A pesquisa que apresentamos é essencialmente bibliográfica. Buscamos trabalhos realizados sobre as representações para com a língua francesa e os francófonos no Brasil no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em motores de buscas da internet e em

bibliotecas digitais especializadas (como a biblioteca da Federação Internacional dos Professores de Francês). Empregamos as palavras-chave seguintes: “língua francesa”, “francês”, “francofonia”, “representação”, “atitude”, “imagem”, “crenças”, “ideologia”. Incluímos em nosso *corpus* estudos empíricos apresentados em dissertações, teses, artigos ou capítulos de livro e realizados no Brasil, para a maioria, e em outros países (sobretudo a França). Foram excluídos artigos de reflexões gerais, trabalhos históricos sobre a presença do francês no Brasil, descrições linguísticas do francês, trabalhos sobre atividades didáticas e análise de métodos. Por fim, apontamos que alguns artigos oriundos de uma tese ou uma dissertação foram excluídos, por não duplicarem os dados apresentados.

Resultados: abordagens teórico-metodológicas mais frequentes

Assim, juntamos, no total, 28 trabalhos, conforme apresentados na tabela 2. Observamos que são muitas dissertações de mestrado. Observamos que a maioria das produções foi realizada nos dez últimos anos, notadamente a partir de 2014, o que mostra que é um tema atual que suscita interesse.

Tabela 2 - Representações sobre a língua francesa e os francófonos no Brasil: corpus de estudos levantados

Ano	Autor	Título	G.	Método
1997	Saquetti	<i>Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino-aprendizagem da língua francesa em duas escolas de primeiro e segundo graus</i>	D	Desconhecido ²

² Não conseguimos acessar os dois primeiros do nosso *corpus*, por não estarem acessíveis de forma digitalizada. No entanto, o título deixou claro que tratava das representações sobre a língua francesa.

1997	Santos	<i>A língua francesa: crenças e imagens entre professores e alunos da UFMT</i>	D	Desconhecido
2004	Peruchi	<i>Representações de cultura em livros didáticos de FLE</i>	D	Entrevista
2006	Moreira	<i>A representação estereotipada da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do Centro de Línguas da UFPR</i>	D	Questionário Entrevista
2007	Lima	<i>Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade</i>	D	Observação Entrevista
2007	Moreira	<i>Imagens da língua francesa no contexto da UFRJ</i>	D	Redações
2009	Pereira	<i>Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira</i>	A	Questionário
2009	Vergueiro	<i>Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência</i>	D	Entrevista Observação
2010	Maurício	<i>Língua francesa: lugar à margem na constituição da subjetividade do aprendiz do sexo masculino</i>	D	Questionário Entrevista
2011	Le Gal	<i>Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil</i>	T	Entrevista
2011	Miranda <i>et al.</i>	<i>Heterotopia e subjetividade: os efeitos da representação nacional francesa sobre o sujeito-aluno de francês</i>	A	Entrevista

2014	Gonçalves	<i>A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro</i>	D	Falsos pares Questionário
2014	Giraud	<i>Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização</i>	T	Entrevista
2014	Giraud	<i>Globalização e linguagem: qual é o lugar da língua francesa no mundo globalizado?</i>	A	Entrevista
2015	Galli	<i>Noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de língua estrangeiras no Brasil representações e realidades do FLE</i>	A	Entrevista
2016	Couto	<i>Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa</i>	A	Questionário Entrevista
2017	Teixeira	<i>Livro didático, representações sociais e francofonia: um olhar crítico sobre a formação de professores de FLE</i>	D	Questionário Entrevista
2017	Clément	<i>Les sciences du langage dans la coopération internationale France-Brésil</i>	T	Entrevista
2018	Cotta	<i>Pourquoi une formation en français au Brésil?</i>	D	Questionário Entrevista
2019	Koffmann	<i>Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa</i>	D	Questionário

2019	Távora de Mendonça	<i>Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá</i>	A	Questionário
2019	Masala	<i>Investir, imaginar-se e identificar-se um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão</i>	D	Questionário Narrativas
2020	Correia et al.	<i>Lendo o francês leio o mundo</i>	A	Entrevista
2021	Fernandes	<i>Percepções de discentes de língua francesa sobre a escolha da profissão</i>	T	Entrevista
2021	Fernandes Rodrigues	<i>Culture poésie Paris glamour une analyse dialogique des voix sociales qui constituent les discours des étudiants du Cours de Lettres</i>	A	Entrevista
2021	Galli et al.	<i>A representação da Língua Francesa entre expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses</i>	A	Questionário
2022	Correia	<i>Ser professor de língua francesa: representações discursivas de licenciandos do curso de letras</i>	D	Entrevista
2022	Sousa et al.	<i>Pourquoi le français? Um estudo de caso sobre ideologias linguísticas</i>	A	Questionário

Fonte: Elaboração própria. Legenda: G = gênero, D = dissertação, C = capítulo de livro, A = artigo, T = tese.

No tocante ao arcabouço conceitual adotado, vemos que o termo “representação” é explicitamente usado em nove dos trabalhos. Observamos que esse conceito é empregado durante

todo o período, mostrando sua implementação nas pesquisas do país. O termo “crença” aparece em nove títulos, mas sobretudo no início, entre 1997 e 2007. Pelo contrário, o termo “ideologia” que segue pouco usado, foi empregado somente a partir de 2019 em nosso *corpus*. O termo “atitude” também é raramente usado. No entanto, vale ressaltar que os autores utilizam, geralmente, vários termos em seu trabalho, empregando-os como sinônimos, sem necessariamente preferir um ou o outro.

Concernente às metodologias, a técnica de investigação mais frequente são as entrevistas, usadas em 18 estudos, geralmente sob a forma de entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram usados em 11 casos, sendo que são frequentemente combinados com entrevistas. Levantamos apenas três estudos que usaram etnografia ou observações de campo, e um que utilizou um teste de falsos pares. A maioria das pesquisas investigou as representações de professores e estudantes e, muitas vezes, os participantes eram colegas ou alunos do pesquisador. O número de participantes foi extremamente variável, indo de 3 a 230 pessoas.

Quanto às correntes teóricas mencionadas, são extremamente diversas, mas podemos fazer alguns agrupamentos. Muitos trabalhos, sem surpresa, fazem referências a estudos em ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, e do francês como língua estrangeira em particular. Mencionam autores como Almeida Filho, Krashen, Dorney, Castelloti, Moore, Zarate, Celani, Cuq, Carlo, Barcelos, Dabène ou ainda Coracini. Alguns trabalhos analisaram os dados recolhidos com as entrevistas pela lente da análise do discurso, citando autores como Pêcheux, Bakhtin, Fairclough e Foucault. Outros se assentam na teoria das representações sociais e a teoria das representações linguísticas. Interessantemente, alguns trabalhos mencionam os estudos em políticas linguísticas e glotopolítica, citando Spolsky, Calvet e Del Valle. Por fim, alguns trabalhos, mas em número menor, citam trabalhos de sociolinguística, como os de Calvet, Chaudenson ou Labov. Essa diversidade teórica mostra que o estudo das

representações pode se encaixar em diversas vertentes dos estudos da linguagem.

Resultados: estado da arte sobre as representações concernentes à língua francesa e aos francófonos

Muitos desses estudos demonstram que a noção de “língua francesa” é quase sempre associada à França, sobretudo à capital, Paris, e que predomina uma visão homogeneizante da língua e da cultura do outro (Peruchi, 2004). Grande parte dos autores ressalta que as atitudes observadas remetem a um universo de imagens cristalizadas, estereotipadas, tanto em falas de estudantes quanto, embora mais raramente, de professores. Palavras como “belo”, “romântico” ou “elegante” aparecem com frequência na maioria dos estudos sobre o tema. Alguns estudos sublinham que o francês ainda é visto como língua de elite, e que o aprender é por vezes considerado como uma entrada em um novo universo social (Moreira, 2007; Koffmann, 2018) para alcançar uma “comunidade imaginada” (Masala, 2019). No entanto, as atitudes não se limitam a esses lugares-comuns, e alguns trabalhos permitiram destacar que outras atitudes emergiram.

Dois autores, Clément (2017) e Sousa *et al.* (2022) tentaram esboçar paradigmas de representações que foram levados à tona nos dados levantados. Clément identificou quatro paradigmas e Sousa *et al.*, seis. Tentamos agrupar as suas propostas em uma tabela:

Tabela 3 - Síntese dos resultados de Clément (2017) e Sousa *et al.* (2002)

Clément (2017)	Sousa <i>et al.</i> (2022)
“Français-langue du plaisir”	“LF como símbolo de elegância e requinte”
“Français-langue de culture”	“LF como representativa de uma cultura superior”
“Français-langue des études”	“LF como língua da ciência”
“Français-langue de révolte”	-

-	“LF como língua para o mercado de trabalho”
-	“LF como língua da diplomacia”
-	“LF como língua da França”

Tentamos, por meio dessa tabela, agrupar alguns paradigmas de representações propostos nesses dois textos. O paradigma de Clément denominado “Français-langue du plaisir” (“Francês-língua do prazer”) pode ser aproximado da categoria de Sousa *et al.* intitulada “Símbolo de elegância e requinte”. Nas pesquisas, isso se traduz por palavras tais como “bonito”, “elegante”, “chique”, “musical”, e pela menção ao fato de que o francês geralmente é aprendido por prazer, por diversão, como um passatempo, ao invés de por necessidade ou utilidade. O segundo elemento em comum, “língua de cultura”, diz respeito à influência cultural francesa pelo mundo, e se respalda, nos dois casos, nas referências frequentes feitas pelos participantes à arte, à literatura, ao cinema, à vida intelectual, etc. Por fim, como terceira atitude prototípica, agrupamos o “Français-langue des études” (“Francês-língua dos estudos”) de Clément junto com o “língua da ciência” de Sousa *et al.* Essa imagem remete ao fato de que muitos participantes declaram aprender o francês por motivos acadêmicos, seja para estudar na França, seja para atividades de cooperação em termos de pesquisa. Esses três eixos comuns aos dois autores representam, sem dúvida, as três representações mais comuns da língua.

Conforme vimos, as imagens que emergem desses estudos remetem geralmente a práticas culturais de elites com alto capital cultural, tais como o acesso à literatura, associada aos “grandes autores”, a possibilidade de se dedicar a longos estudos ou ainda o consumo de produtos de luxo. Uma das raras imagens não advindas, aparentemente, desse universo de práticas culturais de elite foi registrada por Clément, mas não pelos demais autores, como “Français-langue de révolte” (“Francês-língua de revolta”), e diz respeito a um conjunto de atitudes que associam a língua

francesa à revolução francesa. Contudo, essa atitude é muito menos frequente do que os três primeiros paradigmas.

Apontamos que as distinções entre as duas classificações propostas anteriormente também podem ser devidas à diferença de participantes das duas pesquisas. Clément realizou entrevistas com 130 pessoas que trabalham, direta ou indiretamente, com a cooperação franco-brasileira. Os perfis são extremamente variados: a pesquisa incluiu funcionários de embaixadas, mas também professores universitários, empresários, deputados binacionais, etc. Dado que o foco era nas relações entre o Brasil e a França, não surpreende que a questão do francês falado fora da França tenha sido pouco abordada. Quanto ao estudo de Sousa *et al.*, as autoras enviaram um questionário destinado a alunos, de modo que se tratava, portanto, de um público mais jovem, mas também mais uniforme. As autoras identificam também o paradigma “LF como língua da França” porque, na maioria das vezes, a língua é associada à França, sendo os outros países francófonos raramente mencionados nas respostas dos participantes. Essa associação foi observada em grande parte dos trabalhos que levantamos.

Sousa *et al.* também identificaram representações que associam o francês a uma “língua de trabalho” e salientam que, nos questionários, vários participantes evocam a utilidade de aprender a língua para a sua carreira profissional, particularmente para trabalhar em determinadas áreas (farmácia, moda, etc.). A nosso ver, a categoria “língua da diplomacia” poderia ser incorporada ao paradigma “língua de trabalho”, uma vez que é geralmente evocada por pessoas que almejam uma carreira na área da diplomacia e, portanto, aprendem também a língua para abrir caminhos profissionais. No entanto, essa categoria de representações aparece raramente em outros estudos e também não gera consenso. Clément afirma que, pelo contrário, o francês não é visto como uma língua importante para trabalhar. As próprias diferenças entre os participantes de cada estudo podem explicar essa divergência. No estudo de Clément, grande parte dos entrevistados era de profissionais experientes, com carreiras

bastante sólidas e, portanto, têm menos necessidade de se capacitar para o futuro. Por outro lado, é provável que os alunos da pesquisa de Sousa estejam buscando ampliar as suas possibilidades profissionais e, por isso, adquirir competências adicionais.

Obviamente, tais paradigmas podem ser nuançados, visto que outros estudos fazem emergir, pontualmente, atitudes que vão de encontro às que já expomos. Por exemplo, alguns estudos que focam na fronteira entre o Brasil, no Amapá, e a Guiana Francesa mostram que, nessa região, as representações são diferentes (Pereira, 2009; Couto, 2016; Távora de Mendonça, 2019; Correia *et al.*, 2020). Nesse estado brasileiro, a língua francesa é muito mais vista como uma língua de trabalho do que em qualquer outro lugar. Isso se deve ao fato de que existem trocas econômicas cotidianas entre brasileiros e franceses na região. Ultimamente, essa situação linguística fronteiriça vem despertando um interesse crescente e chegou a ser objeto de um livro oriundo da parceria entre pesquisadores do Brasil e da Guiana Francesa (Souza *et al.*, 2022).

Além disso, algumas pesquisas mostraram que, a par dessas atitudes geralmente positivas, a língua francesa, mais particularmente associada à cultura da França, também suscita representações negativas. Embora não fossem majoritários e não fossem agrupados em um paradigma específico por Clément e Sousa *et al.*, termos como “arrogante”, “sujo”, “colonizador” (Cotta, 2018) ou ainda “xenofóbico” e “preconceituoso” (Fernandes, 2021) mostram que a evocação da língua e cultura francesa nem sempre ativam imagens atraentes.

De qualquer forma, reafirmamos que quase todos os estudos demonstram que a língua francesa é primariamente associada à França, e que outros países raramente são mencionados. Galli *et al.* (2021, p. 215) observam que “a ideia de língua como acesso a outras culturas, englobando noções como ‘comunidade francófona’ e ‘pluralidade cultural’, ocorreu de forma significativa” nas respostas obtidas. Essa constatação parece revelar uma certa mudança nas representações e uma abertura a outros espaços culturais, porém esta é uma representação que aparece de forma

ainda minoritária nos estudos consultados. Encontramos apenas dois estudos que tratam especificamente do tema da francofonia e que abordam a questão da variação linguística. São estas duas dissertações de mestrado, ambas produzidas na UFF:

Gonçalves (2014) conduziu uma pesquisa sobre as atitudes de professores universitários e estudantes de Letras Português-Francês sobre algumas variedades do francês. Aplicou testes que se assemelham a um teste de falsos pares, ainda que adaptado, seguidos de entrevistas. Os participantes eram expostos a quatro variedades do francês: a variedade parisiense, a variedade ch'ti (norte da França), a variedade senegalesa e a variedade quebequense. Os resultados mostram que a variedade parisiense é a mais bem avaliada, embora os participantes digam, nas entrevistas, reconhecer a diversidade cultural e linguística ligada ao francês. Assim, a autora conclui:

[...] apesar dos licenciandos reconhecerem a diversidade linguística e cultural inerentes à língua francesa, suas representações sobre essa língua revelam suas preferências pela variedade parisiense, visto que ela possui representações positivas mais profundas do que as outras variedades apresentadas (Gonçalves, 2014, p. 67).

Por sua vez, Teixeira (2017) combinou uma análise dos materiais didáticos usados em sala de aula e entrevistas com professores. Ela conclui que o manual utilizado (*Ater Ego*) não permite que os professores lidem realmente com a francofonia, mas que os professores adaptam suas práticas e que, quando o fazem, é geralmente introduzindo obras literárias.

Conclusão

Observamos que já existe um número constante de estudos sobre as representações sobre a língua francesa e os francófonos. Esse conjunto de trabalhos, que adotaram abordagens teórico-metodológicas muito variadas, mostra que as representações

permanecem cristalizadas, o que revela uma certa falta de conhecimentos e de contatos com a França e os países francófonos por parte dos estudantes da língua. Na maioria dos casos, a questão do mundo francófono em geral, e da variação diatópica em particular, é pouca conhecida. Assim, é importante levar em consideração essas representações para adaptar o ensino.

Referências

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

CLÉMENT, E. *Les sciences du langage dans la coopération internationale franco-brésilienne. L'interculturel: de la didactique des langues-cultures aux politiques linguistiques-éducatives*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Université Bourgogne Franche-Comté, Besançon, 2017, 733 p..

CORREIA, M. S.; ARAÚJO, N. A.; GUIMARÃES, P. R. Lendo em Francês leio o mundo: significações produzidas por alunos de uma escola pública amapaense sobre o ensino da Língua Francesa para a comunicação interfronteiriça. *Revista EntreLinguas*, v. 6, n. 2, p. 419-435, 2020.

COTTA, S. O. *Pourquoi une formation en français au Brésil? Représentations et motivations pour une formation en français dans un contexte non francophone*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Université d'Angers, Angers, 2018, 134 p.

COUTO, A. Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa. *Revista Desempenho*, s.l., v. 1, n. 25, 2016.

CUPERTINO, S. L.; BARCELOS, A. F. Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos? *Polifonia*, s.l., v. 27, n. 47, 2020.

FERNANDES, O. P. P. *Percepções de discentes de língua francesa sobre a escolha da profissão*. 2021. 217 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

GALLI, J. A. *et al.* A representação da Língua Francesa expectativas universitárias e realidade na escola pública: um recorte plurilíngue em terras fluminenses. *Leitura*, s.l., n. 68, p. 207-222, 2021.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learnin*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GONÇALVES, H. *A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro*. 2014. 101 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003, p. 45-78.

KOFFMANN, R. S. L. *Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa*. 2018. 157 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MASALA, M. A. *Investir, imaginar-se e identificar-se um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão*. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

MOREAU, M.-L. *Sociolinguistique: les concepts de base*. Sprimont: Mardaga, 1997.

MOREIRA, J. C. *A representação estereotipada da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do centro de línguas da UFPR*. 2006. 120 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NASCIMENTO, N. M.; OLIVEIRA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. *Revista Trama*, v. 16, n. 37, 2020, p. 71-83.

PEREIRA, T. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil*. n. 7, p. 101-111, 2009.

PEREIRA, T.; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012, p. 171-188.

PERUCHI, I. *Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004 112p.

PETITJEAN, C. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat des Université de Provence et de Neuchâtel, spécialité Sciences du langage, 2009.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos

realizados no contexto brasileiro. *Revista Linguagem & Ensino*, 10(1), p. 235-271, 2019.

SOUZA, M. M. M. F. *et al.* (org.). *Contatos Franco-Brasileiros: retrospectivas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWANN, Joan *et al.* *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

TÁVORA DE MENDONÇA, M. Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá. *LínguaTec*, 4(1), 2019.

WOOLARD, K. A. Language Ideology. *In: STANLAW, J.* (ed.). *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (s.l.). Wiley, 2020, p. 1-21.

JOGOS DIGITAIS E (TRANS)PERIFERIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DIGITAL

Rodrigo Costa dos Santos¹

RESUMO: O presente artigo configura um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a relação entre jogos digitais, território e identidade. O objetivo deste trabalho é o de discutir como o ato de jogar videogames – *gaming* (Santos, 2021) – relaciona-se com a (trans)formação de identidades territorializadas. Centrada em práticas de letramento (trans)periféricas (Windle *et al.*, 2020), esta pesquisa é conduzida com base em uma linguística aplicada mestiça (Moita-Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006), partindo de uma concepção social e crítica de linguagem (Blommaert, 2017) ou seja, de olhar a linguagem a partir de uma práxis baseada na autorreflexividade e sensibilidade contextual (Kubota; Miller, 2017). Alinhado a um paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa (Flick; Kardoff; Steinke, 2004), é conduzida a análise crítica do discurso digital (Fairclough, 2018; Gee, 2015; Bolander, Locher, 2020) de entrevistados oriundos de um bairro periférico do Rio de Janeiro, visando compreender suas identidades enquanto existências (trans)periféricas (Windle *et al.*, 2020). Os resultados sugerem que o desenvolvimento de suas identidades, enquanto mediado pelos *games* lhes deu acesso a uma gama de práticas sociais de letramento-gambiarra com as quais interagiram (e interagem) criticamente, informando os processos de negociação com suas situações socioeconômica e sociodemográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais. Discurso. Multiletramentos. Transperiferia.

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem, orientado por Joel Windle, na Universidade Federal Fluminense. E-mail:rodrigo_costa@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3858-4956>.

Introdução

A presente pesquisa investiga as práticas sociais de leitura e escrita mediadas por jogos digitais – entendidos aqui como uma experiência de leitura e escrita, dotada de uma linguagem única, e realizada em “um sistema no qual os jogadores participam de um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável” (Salen; Zimmerman, 2004) –, e sua relação com a construção de subjetividades em um contexto de transperiferia, essa última entendida a partir de seu status como crítica ao colonialismo, uma perspectiva que movimenta e articula vozes periféricas a partir de uma percepção da periferia como parte de um sistema capitalista de exploração (Windle *et al.*, 2020).

O trabalho é ancorado na Linguística Aplicada, um campo de pesquisa dedicado ao estudo das diferentes dimensões da linguagem através de seu uso cotidiano, entendido para os fins desta pesquisa como mestiça (Moita-Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006). A mestiçagem se baseia na capacidade de trazer à pesquisa vozes majoritariamente invisibilizadas (vozes do Sul), enquanto chama aqueles que vivem as práticas sociais estudadas a opinar sobre a relevância de nossa pesquisa. Já a transgressividade se refere ao caráter contingencial da Linguística Aplicada aqui adotada, ou seja, que busca se adaptar às mudanças constantes das realidades sociais, propondo formas alternativas de problematização das epistemologias vigentes.

Partindo de uma concepção social e crítica de linguagem (Blommaert, 2017), pergunta-se de que maneira a relação entre videogames e territórios pode afetar a formação de identidades sociais críticas e promover acesso às diferentes práticas de letramentos, pensando tais práticas como uma desterritorialização do Círculo Mágico, ou seja, de uma perspectiva que considera que o território dos jogos digitais – o círculo mágico (Ferreira; Falcão, 2016) – articula-se em diálogo com outros territórios físicos e virtuais para construção de identidades e sentidos, não se limitando a uma experiência isolada da prática social.

Tal reflexão é conduzida à luz da Análise Crítica do Discurso Digital (Fairclough, 2018; Gee, 2015; Bolander, Locher, 2020), uma proposta original de arcabouço teórico-metodológico, que busca compreender aspectos psicológicos e sociais da linguagem em uso, levando em consideração a relação de diálogo entre sujeitos, tecnologias e espaços (enquanto rede sociotécnica) por uma perspectiva da decolonialidade (Mignolo; Walsh, 2018): um olhar sobre a relação entre linguagem e sociedade caracterizado pela aceitação das incertezas causadas pela globalização, pela localização e pela emergência da rede mundial de computadores.

Para tal, esta pesquisa se alinha metodologicamente a um paradigma qualitativo, ancorado na fenomenologia mundo-da-vida – *Life-World Phenomenology* – (Flick; Kardoff; Steinke, 2004), que se propõe a analisar o entendimento da construção do sentido por meio de uma descrição formal das estruturas básicas invariáveis da constituição de tal sentido na consciência subjetiva dos atores, ou seja, vai compreender os fenômenos analisados por meio do discurso dos participantes.

Por meio dessa perspectiva, proponho avaliar as tecnobiografias – “histórias de vida das relações das pessoas com as tecnologias, como as tecnologias fazem parte de suas experiências vividas ao longo de suas vidas, e como essas relações moldam o uso da linguagem em diferentes fases e domínios da vida” (Barton; Lee, 2013, p. 4) – de jogadores moradores do bairro do Salgueiro (o que inclui o próprio pesquisador), um espaço marginalizado por um Estado de Exceção (Agamben, 2013), localizado no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Para tal, faço uso da narrativa autobiográfica (Pavlenko, 2007), em que minha história de vida com games é descrita e discutida na minha formação e desenvolvimento psicossociais; e da entrevista semiestruturada (Caetano, 2016), na qual 3 entrevistados – Ramon, Alberto, e Geraldo – conversam com o pesquisador sobre suas histórias de vida, motivações e limitações para jogar videogames e a maneira como tal experiência afeta seu entendimento de si e do mundo.

Pensando as tecnobiografias na transperiferia: escolhas metodológicas

Nesta seção, descrevo a perspectiva de pesquisa qualitativa e de dados utilizados para o presente estudo. Serão definidos a pesquisa qualitativa interpretativista e os dados autobiográficos.

O paradigma qualitativo de pesquisa – focado em compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes – mostra-se extremamente relevante ao prover estratégias que sejam capazes de oferecer descrições precisas e substanciais da realidade social em constante mudança. A análise dos fenômenos sob investigação pode ser conduzida, entre outras maneiras, com uso de dados autobiográficos, adotada no presente trabalho.

Ao considerar a narrativa, a pesquisa narrativa mostra-se relevante para entender os “mundos internos” de sujeitos engajados em compreender como se situar em relação às novas formas de prática social. No caso específico dos jogos digitais, vários dos que crescemos com essa mídia, inseridos em sua cultura desde muito jovens, estamos entrando para a força de trabalho e academia científica e trazendo nossas tecnobiografias (Barton; Lee, 2013), nossas histórias de vida com tecnologias. As experiências desses sujeitos, que cresceram jogando *games*, podem contribuir para gerar entendimentos sobre o potencial dessa mídia para o ensino e aprendizagem na cibercultura (Santos, 2019).

Várias são as maneiras com as quais podemos estudar narrativas e recorrer a elas como dados em LA. Entre elas, a perspectiva textual (Bakhtin, 1981) contribui para compreendermos as estruturas que afetam as performances das práticas sociais por meio das quais nos comunicamos. Narrativas são, por esta perspectiva, evidência da interrelação de vozes e discursos que estão envolvidas na construção e manutenção de tais estruturas. Pavlenko (2007, p. 175) ressalta a maneira como os vários níveis de análise da narrativa podem ser vistos:

O nível global ou macro da análise deve atender às circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais da produção narrativa. O nível local ou micro deve atender ao contexto da entrevista, ou da redação do manuscrito e, portanto, à influência de escolha de idioma, público, ambiente, modalidade, funções narrativas, preocupações interacionais e relações de poder sobre as maneiras pelas quais falantes e escritores verbalizam suas experiências.

A abordagem textual para a tecnobiografia permite um olhar sobre os discursos que circulam em nossa sociedade e cultura, iluminando questões relativas tanto ao contexto mais geral (sendo relativos às ideologias e aos imaginários que servirão de referência ao processo de construção de nossos saberes pessoais) quanto no contexto mais específico (sendo pertinente às performances de identidade que se realizam na materialidade discursiva), que permeiam as práticas sociais em jogo.

Quando essas questões são trazidas aos dados analisados neste estudo, as tecnobiografias contribuem para a compreensão das formas de ser e fazer social de sujeitos transperiféricos, se considerarmos como as limitações e possibilidades criadas pelos territórios onde vivemos criam. O contexto local de interação salienta um contexto global das relações sociais que refletem um conjunto de práticas sociais que se realizam em práticas de letramentos baseadas no diálogo entre sujeitos, tecnologias e territórios.

Na próxima seção, discuto como esse diálogo pode ser realizado.

Por uma Análise Crítica do Discurso Digital: sobre o aporte teórico da pesquisa

A presente seção vai discutir a concepção crítica de discurso e como ela conversa com a concepção de digital para se realizar na proposta de Análise Crítica do Discurso Digital. A análise é organizada dessa maneira para discutir os níveis do texto, da

prática discursiva e da prática social (Fairclough, 2018). O texto se refere ao léxico e à gramática, considerando como esses elementos contribuem para a coesão e a estrutura textual. A prática discursiva, por sua vez, refere-se à força, à coerência e à intertextualidade do enunciado, considerando seus contextos de produção e circulação. O que diferencia essa análise da teoria dita não crítica é o nível da prática social, que discuto em seguida.

Quando nos voltamos à questão do discurso, em especial em questões relacionadas com territórios e novas tecnologias, não é possível deixar de ouvir a crítica como característica da abordagem utilizada. Entretanto, a chamada Linguística Aplicada Crítica (LAC) apresenta, em sua literatura, um problema de definição. A maneira como se define a criticidade da pesquisa em linguagens tem sido tratada como se fosse transparente, o que se mostra problemático à manutenção de uma agenda consistente de pesquisa crítica (Kubota; Miller, 2017). Assim, a fim de situar minha pesquisa e propor uma abordagem crítica para o discurso digital, é necessário primeiramente definir estes dois termos, começando pela criticidade.

A LAC (ao menos na tradição anglófona) populariza-se com a abordagem de crítica enquanto transgressão, de Pennycook (2006). De acordo com as preocupações desse teórico, a criticidade é a característica da pesquisa que se debruça sobre o questionamento das práticas de discriminação, opressão e desigualdade. O olhar que dou à minha pesquisa, por ser baseado em um olhar mestiço e transgressivo, adota uma perspectiva que visa à criticidade enquanto elemento que vai problematizar a fronteira entre a pesquisa e a política. O que diferencia tal abordagem das teorias entendidas como não críticas é o estudo da prática social ou

[as] atividades (parcialmente) rotineiras através das quais as pessoas realizam objetivos (parcialmente) compartilhados com base no conhecimento (consciente ou inconsciente) compartilhado dos vários papéis ou posições que as pessoas podem preencher dentro dessas atividades (Gee, 2004, p. 24).

A prática social, enquanto nível de análise crítica, implica que compreender o uso da linguagem não inclui apenas como tais práticas acontecem, mas também por quê. Questionamentos sobre o funcionamento da linguagem na sociedade e na vida cotidiana são, por esta perspectiva, inseparáveis da vida política, se entendermos que as decisões políticas, ou seja, decisões sobre a distribuição de status, solidariedade e outros bens sociais (termos que são, na literatura pertinente, vagamente aglutinados na categoria “poder”) são tomadas com base nos conhecimentos tácitos, ou seja, pelos pressupostos (ideologia) compartilhados em tais práticas. A fim de compreender essa diferença crucial, proponho um olhar a partir da noção de práxis (Kubota, Miller, 2017).

Práxis, para fins desta pesquisa, é entendida como ação reflexiva que leva à transformação. É uma alternativa à dicotomia teoria e prática que marca a divisão entre abordagens linguísticas, as quais colocam a teoria no centro das suas pesquisas, e abordagens que, em contraste, colocam a prática irreflexiva no cerne de seu fazer. Uma pesquisa da práxis é aquela baseada em reflexividade (Pavlenko, 2007) e ação orientada a resultados (Kumaravadivelu, 2016). Uma vez estabelecido o mote crítico da pesquisa, volto-me à questão do digital.

A ascensão da rede mundial de computadores trouxe com ela uma rede de ressignificações e, com esta, uma gama de questões a serem debatidas. Uma delas – condutiva à presente pesquisa – é a ressignificação do discurso. O digital, enquanto fenômeno complexo de interação humana, vai deslocar o sujeito, o espaço e as suas tecnologias, problematizando a maneira como fazemos uso da linguagem e, conseqüentemente, da condição humana, haja vista que ela é profundamente ligada à sua relação com o globo (Arendt, 1958). Na presente seção, discuto e defino o metadiscurso digital reflexivo que media as práticas de (re)existência no contexto da web 2.0 e além. Tal concepção é baseada nos estudos contemporâneos da cibercultura, aplicando esses instrumentos para compreender o discurso digital.

A cibercultura é o termo que descreve um fenômeno contemporâneo de uso das tecnologias nas esferas do ciberespaço e das cidades (Santos, 2019), uma cultura participativa que descentraliza a informação e potencializa uma forma de inteligência coletiva (Levy, 2010) a partir da internet. Esse movimento de expansão e descentralização da internet vai afetar diretamente a maneira como sujeitos se definem a partir de suas interações mediadas pelas linguagens utilizadas no cerne das redes sociotécnicas criadas pela internet e por seus usuários.

Porém, tal expansão não vai deixar de trazer consigo crises (entendidas aqui como mudanças drásticas e sem volta em nossos modos de vida) que vão nos levar a pensar o modo como definimos nossa condição humana. Exemplos dessas crises vão incluir questões como os efeitos dos usos das tecnologias para nossa saúde mental – em que se questiona o quanto devemos estar expostos ao mar de informação que temos que navegar todos os dias –, para a participação cidadã (Andreotti, 2010) – na medida que entendemos o grau de influência da internet na polarização política pela qual passamos –, e para o entendimento da dimensão ética da implementação de novas tecnologias (Buzato, 2018). Isso nos leva a considerar o tipo de participação coletiva que se realiza na internet por uma perspectiva do usuário.

Nessa ordem, o que faz o metadiscorso digital é a sua (re)significação situada, com seus dispositivos que permitem o surgimento de um tempo-espaço no qual as fronteiras entre virtual e físico são problematizadas. Entendo que a alteração das possibilidades de participação em espaços digitais afeta também a definição de sujeitos e como eles interagem por meio da linguagem em uso, redefinindo suas identidades, comunidades e práticas.

Na próxima seção, exponho um exemplar de análise dos dados e discuto os resultados parciais da pesquisa.

Tecnobiografias em diálogo: análise dos dados

Resultados parciais sugerem que jogar *games*, enquanto parte de nossa formação social para tecnologia, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as quais nos proporcionam um olhar crítico sobre as suas realidades sociais, contribuindo para moldar nossas concepções de identidade, espaço e possibilidades de ação social. Entretanto, é possível perceber também como a situação socioeconômica e sociodemográfica dos sujeitos afetam suas possibilidades com *games* e criam espaços para práticas de letramentos baseadas na gambiarra: “uma solução inesperada, temporária e, muitas vezes, contraventora para resolver um problema específico” (Windle *et al.*, 2020).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, foram analisadas as falas de Ramon, Alberto e Geraldo. Cada um deles, apesar dos pontos de aproximação supracitados, trouxe discussões que refletem os espaços de negociação criados entre sujeitos, tecnologias e territórios. A título de exemplo, trago o caso de Alberto.

No caso dele, pôde-se ver a autonomia necessária para agir sobre sua realidade social, negociando sua posição junto às ordens sociais criadas por seus relacionamentos com pessoas, mídias e com os territórios em que habita:

Excerto da conversa com Alberto – Ensaio sobre um futuro
<i>Rodrigo</i> Gera uma diferença muito grande você acha então que – pensando especificamente videogame, depois a gente expande – jogar videogame ajudou você a ser a pessoa que você é hoje?
<i>Alberto</i> [00:23:47] Sim, cara, vou te falar que sim, videogame é uma coisa que abriu de certa forma a minha mente porque é uma coisa que te faz pensar é soluções, né? Dependendo do jogo aí pelo menos os jogos que eu gostei mais de jogar, você tem que pensar soluções para certos tipos de problemas e quando você não consegue solucionar de uma forma você tem que tentar de outra e vai tentando de outra de outra até você conseguir passar daquela fase, daquele, daquele determinado Boss né da fase de você conseguir determinadas coisas

<p><i>então abriu o mais o meu leque de ideias, né? De você tem que pensar mais como solucionar certos problemas.</i></p>
<p>Rodrigo [00:24:35] <i>E você acha que isso também ajudaria – vai ajudar no desenvolvimento do seu filho? Jogar videogame— Jogar videogame vai ajudar seu filho também?</i></p>
<p>Alberto [00:24:44] <i>Sim, sim. Creio que sim, principalmente em certos certos tipos de jogos, né ele ele, por exemplo, ele gosta muito do Mario. Vamos para ver se compra para ele agora o Nintendo Switch e os jogos do Mario, se você reparar pessoalmente esses de hoje em dia os de antigamente também, mas esses de hoje em dia é talvez esteja mais difícil, porque não é mais aquele tipo de jogo de você seguindo a tela até ela te ser te seguir passando até hoje em dia já é um mundo onde você vai aqui vai ali e volta é você acha que tem que pensar muito mais hoje do que antigamente que era mais fácil, porque você não tinha muitas decisões a se tomar mas hoje em dia é o universo muito mais aberto para você solucionar aquilo que você tem que fazer dentro do jogo.</i></p>
<p>Rodrigo [00:25:42] <i>Porque tem aquela coisa linear de 2D e 3D. Então, abriu uma outra dimensão abriu todo um outro leque de possibilidades de pensar e de problema para resolver. Show. Beleza. Só mais uma pergunta, então. Você ainda espera aprender a fazer – O que você ainda espera aprender a fazer com videogames e ou até com outras tecnologias em geral?</i></p>
<p>Alberto [00:26:16] <i>Cara essa é uma pergunta difícil ou não sei não sei se tem algo mais para aprender a fazer em si, eu acho que hoje em dia eu já estou cada vez mais reais, né? Tem alguns jogos aí que eu ainda não não mergulhei para jogar, mas tem jogos hoje que fala até da vida social, né da pessoa pessoas fazem algum tipo de avatar e com aquele avatar ela vive em outro mundo, né? Já vi alguns jogos assim e esse jogos eu não me expus a jogar, mas eu eu creio que... eu acho que daqui para frente eu jogo serão muito mais nessa linha, entendeu? De você ter uma submersão quase que total dentro do jogo mesmo, entendeu? Você se vê dentro do dos jogos, já vi até alguns filmes, já que falamos disso aí que né que a pessoa coloca lá um capacete e parece que é ela lá dentro do jogo e tal. Eu acho isso muito interessante.</i></p>
<p>Rodrigo [00:27:19] <i>Ah sim sim, tipo Jogador Número Um</i></p>
<p>Alberto [00:27:23] <i>Isso...</i></p>
<p>Rodrigo [00:27:24] <i>Aquele filme Jogador Número Um que faz isso também. Só tão falando muito agora desse negócio chamado metaverso para mais que isso aí mesmo, né de você conectar da coisa ser chamado realidade aumentada, né? Que seja você consegue interagir com as coisas tipo aquelas Minority Report, sabe? Aquela janela Minority Report, botar o visor e tal.</i></p>

Alberto [00:27:44] *É isso que eu ia falar que já de antigamente, esse cara já os caras já previam já que alguns anos mais pra frente a gente ia entrar nesse universo e que você fazer um avatar, é um personagem da forma que você gostaria de ser aqui nesse mundo. Tipo: “Poxa, ah, eu sou alto”; “eu queria que fosse mais baixo”; “eu sou baixo queria ser mais alto”, quem é forte queria ser magro e etc e tal, então você vai fazendo aquele personagem dos seus sonhos, né de talvez como você gostaria de ser se você pudesse escolher como seria aqui na vida real, né?*

Jogador de basquete e líder religioso, Alberto é pai e joga *videogames* majoritariamente pelo celular, acompanhando seu filho, com quem joga em outras plataformas. Esse hábito de jogo vai se instanciar em seu enunciado, que sugere uma construção de identidade baseada em seu papel como pai e líder. Esse resultado convida à discussão sobre diferenças geracionais em um mundo interconectado.

Em seu texto, Alberto desenvolve a ideia de que pode haver um espaço de mudança social associado ao de mudança tecnológica. Partindo da maneira como os *videogames* contribuíram para a sua formação, ele sustenta o argumento de que *games* são exercícios de solução de problemas, mas que mesmo isso já está se modificando com o avanço tecnológico. Ele constrói uma posição de diálogo, com escolhas lexicogramaticais que ratificam sua posição, como em “vou te falar que sim” e “dependendo do jogo”, que utilizam verbos que abrem um espaço de possibilidade e discussão sem nunca fechar uma posição alternativa. Entretanto, seu texto também vai fazer escolhas que refletem preocupações com estas mudanças ou, ao menos, um modo de pensar possíveis dificuldades.

Nesse contexto, a prática discursiva de Alberto sugere uma força ilocucionária de ratificação de sua posição enquanto entretém outras distintas, uma marca de consciência dos discursos que circulam à sua volta e uma agência para navegar pelos espaços de discussão mediados por tecnologias digitais das mais diversas. Sua proficiência no metadiscurso das mídias digitais se instancia na

discussão sobre o futuro das tecnologias, que reflete uma preocupação com questões de nossa atualidade recente: a popularização da realidade aumentada e o uso de tecnologias como forma de escapismo. Existe uma discussão que se desenvolve, assim, sobre a sua concepção de futuro e como ela se realiza nas tecnologias supracitadas.

A fala de Alberto reflete a construção discursiva de um conjunto de práticas sociais que vão além dos games, com pressupostos sobre os caminhos da tecnologia que são enquadrados como iniciadores de conversa sobre o estado futuro das tecnologias digitais e como ela pode ser utilizada. A prática social será, assim, uma realização de reflexões constituídas no encontro entre diferentes discursos. Ainda, uma ideologia de autodeterminação pode ser lida na fala de Alberto até aqui, em constante diálogo com as hegemonias que configuram sua existência material: a vida na periferia, a falta de acesso à tecnologia e o uso de tal tecnologia como mediador de conexões humanas.

Esses resultados convidam a algumas discussões sobre e a escrita e a leitura de jogos digitais, tais como: a ética no design de jogos digitais, haja vista seu potencial para propaganda e manipulação da informação; os usos dos *games* pelos jogadores como espaços híbridos de socialização, entendendo que esses espaços podem ser usados para construção de identidades sociais diversas, e o entendimento da linguagem dos games como literatura, uma vez que, por meio de suas experiências de jogo, podemos não apenas nos divertir, mas afirmar identidades, provocar reflexões e despertar emoções.

Considerações finais

Nesse artigo, propus apresentar um recorte de minha pesquisa de doutoramento em andamento, relatando como conduzi uma Análise Crítica do Discurso Digital nas falas de três participantes, com o objetivo de compreender a (trans)formação de identidades de pessoas oriundas de territórios transperiféricos.

Por uma perspectiva social e crítica da linguagem, o trabalho adota uma abordagem qualitativo-interpretativista para entrevistar Alberto, pessoa vinda de um território transperiférico em São Gonçalo, RJ.

Os resultados da pesquisa sugerem que existe uma relação quadripartida entre sujeitos, linguagens, territórios e tecnologias na construção de suas identidades, levando a discussões sobre a agência de sujeitos conectados por tecnologias digitais enquanto chama atenção para o papel dos territórios físico e virtual na formação cidadã.

Nessa ordem, faz-se necessário o trabalho com os espaços de negociação criados entre *on-line* e *offline*, e velhas e novas tecnologias, para melhor compreender as formas contemporâneas de socialização.

Referências

AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDREOTTI, V. DE O. *(Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education*. Globalisation, Societies and Education, 2011.

ARENDT, H. *The human condition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Trad. Caryl Emerson; Trad.: Michael Holquist. Texas: University of Texas Press, 1981.

BARTON, D.; LEE, C. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. New York: Routledge, 2013.

BLOMMAERT, J. Society through the lens of language: A new look at social groups and integration. Working Papers in Urban Language & Literacies. *Anais...* Tilburg, NL: 2017.

BOLANDER, B.; LOCHER, M. A. Beyond the online-offline distinction: Entry points to digital discourse. *Discourse, Context & Media*, v. 35, p. 100383, 2020.

BUZATO, M. E. K. Ética e linguagem nos encontros pós-humanos/Ethics and language in the posthuman encounters. I Congresso Internacional em Humanidades Digitais. *Anais...* Rio de Janeiro: 2018.

CAETANO, M. Pesquisa Qualitativa em Jogos Eletrônicos: métodos e técnicas etnográficas e de entrevista. *XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, p. 1-10, 2016.

FAIRCLOUGH, N. CDA as dialectical reasoning: critique, explanation and action. *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London; New York: Routledge, 2018. p. 13-25.

FERREIRA, E.; FALCÃO, T. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 13, n. 36, p. 73-73, 2016.

FLICK, U.; KARDOFF, E. VON; STEINKE, I. *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications, 2004.

GEE, J. P. Discourse Analysis: what makes it critical? In: *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge, 2004, p. 19-50.

GEE, J. P. *Discourse, small-d, Big D*. In: TRACY, K.; ILIE, C.; SANDEL, T. (ed.). *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. New York: John Wiley & Sons Inc, 2015.

KUBOTA, R.; MILLER, E. R. *Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis*. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 14, n. 2-3, p. 129-157, 3 jul. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?* *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham, University Press, 2028.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13–44.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163–188, 30 abr. 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Trad. Luis Paulo Da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67–84.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge: The MIT Press, 2004.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, R. C. O. dos . Jogar crítico entre práticas de letramento gaming e as pedagogias da esfera pública virtual. *Estudos de linguagem: reflexões sobre diversidade*. História, Política e Contato Linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 3, p. 266–279.

WINDLE, J. Recontextualising race, politics and inequality in transnational knowledge circulation: biographical resignifications. *Research in Comparative and International Education*, v. 15, n. 3, p. 291–304, set. 2020.

LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS: RELAÇÕES DE CONTATO E BILINGUISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Tiago Batista dos Santos¹

Monica Maria Guimaraes Savedra²

RESUMO: O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras – impulsionou a difusão dessa modalidade linguística nos mais diferentes campos sociais. Do ponto de vista educacional, após o reconhecimento da Libras, muitos estados passaram a receber estudantes surdos, promovendo uma educação inclusiva, na qual os estudantes podem ter acesso aos conteúdos por meio da presença de um intérprete de Libras. Isso implicou assumir que há duas línguas em contato nesse modelo escolar. Assim, espera-se que os estudantes surdos usem a língua de sinais, mas que também sejam educados em língua portuguesa, numa perspectiva de bilinguismo equilibrado nas duas línguas. A aprovação da nova legislação que reconhece a educação bilíngue e inclui essa modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro demanda novas discussões. Um dos desafios que se coloca atualmente para a proposta bi/plurilíngue é refletir sobre qual perspectiva se pensa o bilinguismo para surdos. Para tanto, faz-se necessário compreender as implicações sociolinguísticas das propostas educacionais, considerando o ambiente plurilíngue que promovem. Este trabalho inscreve-se nas discussões acerca do contato linguístico entre Libras e língua portuguesa no espaço escolar. Trata-se de discussão preliminar que busca compreender as

¹ Discente do programa Pós-Graduação de Estudos da Linguagem – POSLingUFF. Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio.

² Professora da Universidade Federal Fluminense – UFF. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Contato Linguístico da UFF (LABPEC – UFF), lidera desde 2018 o projeto CAPES-Print-UFF “Multilinguismo, Direitos linguísticos e Desigualdade Social” e participa da Cátedra UNESCO para o Multilinguismo. Cientista do nosso estado (CNE) pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ e bolsista de produtividade do CNPq. Desde 2023, é Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense. Orcid: 0000-0003-1056-9391.

relações estabelecidas entre essas línguas em escolas de Ensino Médio, tendo em vista que esta é a etapa final da educação básica, quando se espera que os estudantes atinjam competências linguísticas específicas. Assim, por meio deste recorte, busca-se identificar as relações linguísticas entre essas duas línguas na escola. Ampliando a discussão, espera-se compreender aspectos inerentes ao contato entre essas duas línguas, a bilinguagem e os impactos de uso dessas línguas na vida escolar desses estudantes. São utilizados, para este trabalho, levantamento bibliográfico referencial da sociolinguística de contato e os fenômenos a ela inerentes, bilinguismo e educação bilíngue e políticas linguísticas. Preliminarmente, observa-se uma relação de assimetria entre as duas línguas no processo educacional dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Contato linguístico. Bilinguismo. Língua de Sinais.

Introdução

A língua brasileira de sinais – Libras – vem recebendo bastante atenção na mídia e em outros espaços de atendimento aos surdos, e isto se dá em virtude de seu reconhecimento legal como língua e como parte do resultado de políticas educacionais e de acessibilidade cuja implicação reflete diretamente na situação linguística da língua de sinais na sociedade brasileira.

A utilização dessa língua na educação das pessoas surdas ainda é objeto de disputa em virtude do modelo escolar a ser adotado e da necessidade do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Assim, é essencial pensarmos em como os espaços educacionais estão se organizando e ofertando uma educação aos surdos que contemple a presença e aquisição/aprendizado das duas línguas, tanto a de sinais como a língua portuguesa. Por isso, neste recorte de investigação, buscamos apresentar a relação de contato envolvendo a língua brasileira de sinais – Libras – e a língua portuguesa no espaço escolar do estado do Rio de Janeiro.

As discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa e, neste recorte, basear-se-ão nas teorias das políticas linguísticas, a fim de

compreender como dispositivos legais e outras diretrizes compõem o cenário educacional linguístico das pessoas surdas nesta etapa da formação básica. Também serão apresentados referenciais da sociolinguística de contato, buscando identificar e nomear os fenômenos que ocorrem nestes espaços educacionais, além de pensar nas relações que são estabelecidas a partir da criação deste modelo escolar, no qual há interação entre surdos e ouvintes, e suas implicações linguísticas e culturais para os sujeitos surdos. Neste trabalho, compreende-se também que o surgimento e o formato dessas escolas envolvem ações políticas sobre as línguas envolvidas, assim, na perspectiva glotopolítica, buscamos apresentar como essa política afeta os surdos em seu período de formação e as consequências políticas dessa modalidade.

A compreensão da situação linguística que acontece no modelo de educação inclusiva, observado a partir da realidade da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro, pretende identificar as relações adjacentes de contato linguístico que ocorrem nesses espaços, se há um tipo de bilinguismo acontecendo nessas escolas, os impactos na trajetória educacional dos estudantes surdos e as ações essenciais para que esses egressos tenham garantidos o seu desenvolvimento nas duas línguas. Este trabalho tem início a partir da observação da condição de ensino que é ofertada à maioria dos surdos brasileiros nesta etapa da formação básica, o Ensino Médio. A pesquisa surge, portanto, a partir de observações realizadas pelo autor, de que ao serem incluídos, esses estudantes entram em contato com as duas línguas e há a oferta e o contato entre a Libras e a língua portuguesa na formação média dos estudantes surdos, porém as condições de existência e contato entre essas duas línguas no espaço escolar ainda carecem de maior investigação, a fim de que seja possível pensar em um formato de bilinguismo que atenda a situação linguística dos surdos e seja ofertado pelo poder público nos diferentes estados brasileiros.

Duas línguas em contato na escola, essa é uma relação que precisamos investigar, pois a existência em si não significa formas equivalentes de uso ou de valorização no processo educacional. No

caso das línguas de sinais, e da presença de educandos surdos, a relação entre as duas línguas é mediada pela presença de um tradutor/intérprete de língua de sinais.

Como atividade preliminar, trazemos um levantamento bibliográfico, por meio do qual se pretende abordar alguns conceitos essenciais à compreensão da educação bilíngue e sobre a educação de surdos. Nesta prévia, abordaremos também a observação de um evento de celebração do Dia dos Surdos e parte do Setembro Azul, apresentando discussões acerca da situação que se evidencia nessas escolas e conceitos que poderão contribuir para a nossa análise sobre a situação deste espaço escolar. A partir daí, concluímos este texto, com algumas observações, contudo cabe entender, problematizar e aprofundar as discussões acerca do formato de contato linguístico que se apresenta aos estudantes nesse modelo educacional inclusivo.

Política linguística, bilinguismo e educação de surdos

As políticas linguísticas relacionadas à língua brasileira de sinais foram essenciais para a acessibilidade das pessoas surdas no Brasil. Nos últimos anos, uma série de leis vem contribuindo para que os espaços criem estratégias que possibilitem a presença das pessoas surdas nos diversos espaços sociais. Essas políticas contribuíram para a ampla divulgação e para o reconhecimento da Libras. Rajagoapalan (2013, p.20) defende que a política linguística “é um ramo da política”. Para esse autor,

se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração dos assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda instâncias transnacionais maiores (Rajagoapalan, 2013, p. 21).

Assim, podemos perceber que as ações políticas, como as legislações, podem fazer parte do processo de desenvolvimento de uma língua. A intervenção acontece a partir da tentativa de modificação de uma realidade linguística. No caso específico das línguas de sinais no Brasil, destaca-se o tempo em que essas línguas estiveram estigmatizadas e, conseqüentemente, sem reconhecimento, assim uma ação política sobre essas línguas envolve uma série de leis específicas em torno de sua difusão e seu uso.

Jean Calvet (2007) defende que as línguas que passam por esse processo de intervenção são instrumentalizadas para cumprir determinada função social. O autor reconhece que a mudança da legislação é um meio possível de modificação das línguas, pois funciona como dispositivo que pode ajudá-las a atender a demanda existente. O autor francês, ao destacar as políticas *in vitro*, aponta algumas formas para equipar as línguas:

Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam (Calvet, 2007, p. 70).

A forma de intervenção apresentada pelo autor, denominada política *in vitro*, caracteriza-se pela criação de ações que poderão ser aplicadas sobre as línguas e suas comunidades. Ao apresentar uma descrição dessas ações, o autor apresenta uma daquelas que utilizaremos como referência neste trabalho, “a legislação” (Calvet, 2007, p. 74). Essas leis funcionam como regras imperativas que, ao serem impostas às pessoas de uma comunidade, modificam as relações que elas possuem com a língua. Elas podem ser usadas como instrumento de defesa das línguas, tanto para assegurar-lhes promoção maior como para protegê-las.

A Libras, em contexto escolar e social das escolas inclusivas, pode ser vista enquanto língua em situação minoritária. Altenhofen (2013) aponta que essas línguas são aquelas que vivem à margem,

sem tanto prestígio social ou poder político em relação a outras línguas na mesma região. As línguas minoritárias equivalem “à modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante” (Altenhofen, 2013, p. 94). Assim, podemos dizer que essas línguas são aquelas que pertencem aos grupos com pouco ou nenhum prestígio social e cultural na relação com a língua principal coexistente. Assim, é essencial, ao observarmos a situação da Libras, que seja feita uma análise de algumas produções legislativas que tratam da língua de sinais.

No caso da Libras, e no reflexo de algumas legislações, trazemos alguns desses dispositivos que julgamos essenciais à inclusão das pessoas surdas. A Lei 10.436/02 é considerada uma das mais importantes na trajetória da Libras, pois trata de seu reconhecimento e da difusão de seu uso. Por meio dessa lei, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002). Essa legislação, por sua força e abrangência, tornou-se um dos principais dispositivos para a divulgação e difusão da Libras, cumprindo assim um importante papel no que Calvet (2007) identifica como a instrumentalização da língua.

Outra lei que consideramos importante na construção de políticas linguísticas para a comunidade surda é a Lei Brasileira de Inclusão. Nela, podemos encontrar a referência direta ao uso da Libras como meio de comunicação para a redução das barreiras de comunicação em relação aos surdos.

V – comunicação: **forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, grifo nosso).

Ao longo dos últimos anos, muitas formas de pensar a educação de surdos e o acesso à língua vêm sendo debatido na academia. Desde a oralização, sem o acesso à língua de sinais, até às discussões atuais, cujo foco encontra-se definido na Lei n.º 14.191/21, pela qual se institui a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em **Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua**, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Ao trazermos essa legislação, evidenciamos que a proposta de intervenção educacional passa a ser a denominada bilíngue para surdos. Ao apresentar os tipos de escola que ofertaram essa educação, é possível observar que há uma relação estabelecida e a situação em que a língua de sinais estará diante da língua portuguesa.

Neste modelo de educação bilíngue, é essencial pensar a existência das duas línguas no processo educacional dos surdos ao longo da vida e a condição que se pensa para as duas línguas estarem nesse processo.

Bilinguismo

Ao discutir a noção de bilinguismo para surdos e o processo educativo, é essencial compreendermos a relação que as línguas ocuparão no desenvolvimento desses estudantes. Afinal, deve-se entender que a educação bilíngue é um processo que implica a situação de contato entre as línguas envolvidas. Essa discussão mantem-se como um desafio, haja vista que ainda há poucos

espaços nos estados e municípios que ofertam educação em língua de sinais e espaços de uso da língua portuguesa na modalidade escrita como forma de acesso à condição de bilíngue.

Vale destacar que o Brasil traz muito forte a ideologia monolíngue, a própria língua de sinais esteve inferiorizada em virtude dessa crença. Gesser (2010, p. 59), ao discutir se o surdo precisa da língua portuguesa para sobreviver na sociedade ouvinte, destaca que esse discurso “em primeiro lugar, parece ficar velado um discurso em prol do monolinguismo, onde a diferença e a heterogeneidade linguística são malvistas”. Assim, é crucial reconhecer que a língua portuguesa tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, porém não cabe pensá-la como redentora da integração dos surdos com as demais pessoas da sociedade.

A construção de ideologia monolíngue se faz a partir de conceitos que se acumulam ao longo dos tempos, de que o modelo único de língua é o mais eficiente e capaz de reproduzir os conceitos e promover a interação de uma nação ou grupo social.

A construção das representações linguísticas ocorre geralmente em uma matriz ideológica cujo modelo pode determinar, por exemplo, **uma variante linguística como legítima, ou privilegiar um dialeto dotando a variante regional de um status superior aos das demais variantes, ou ainda basear-se na ideologia do monolinguismo, calcado na fórmula uma língua/uma nação, que caracterizou políticas linguísticas de vários países, inclusive o Brasil**, em sua relação com as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes que aqui se estabeleceram (Pereira; Costa, 2012, p. 174, grifo nosso).

Ao longo dos anos, essa ideia do monolinguismo fez com que o objetivo principal da educação dos surdos fosse o aprendizado da língua portuguesa. Essa construção social pautou a intervenção com fonoaudiologia e outros recursos associados à aprendizagem da língua falada. Isso porque era imperioso, diante dessa crença, que as pessoas surdas aprendessem a usar o português por ser a língua nacional.

Socialmente, é necessário ainda lidar com a noção de que as pessoas surdas aprenderiam a língua portuguesa e teriam a mesma eficiência e competência linguística nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa. Essa crença é amparada pela noção de bilinguismo presente em Bloomfield ([1933] 1984, p. 56), que apresenta uma proposta de que “a competência total em duas línguas é equivalente à do falante nativo”. Essa noção ainda é persistente em relação ao bilinguismo.

Espera-se que os estudantes surdos usem a língua de sinais, mas que também sejam educados em língua portuguesa, numa perspectiva de bilinguismo equilibrado nas duas línguas. Porém, destacamos que a perspectiva de bilinguismo já assume outras possibilidades, Savedra (2009, p. 121) diz que “se considerássemos bilíngue somente o indivíduo com domínio igual e nativo em duas línguas, estaríamos por certo excluindo a grande maioria e, com certeza, os casos mais interessantes a serem discutidos e analisados”.

Assumir uma educação bilíngue diz respeito também a reconhecer que as línguas envolvidas ocuparão espaços diferentes no desenvolvimento dos estudantes e o seu grau de envolvimento e uso será diferenciado. Isso não implica a negação do bilinguismo. Isso ocorre, pois o fenômeno do bilinguismo se dá com “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas” (Savedra, 2009, p. 127-128).

Assim, um desafio ainda a discutir envolve o entendimento do que realmente significa a ideia de bilinguismo para a educação de surdos. Entendendo que as línguas ocuparão espaços distintos no desenvolvimento desses estudantes, não se trata apenas da oferta dessas duas línguas na educação, é necessário entendermos a efetividade com que os estudantes vivenciam essas línguas. Isso se dá porque também é possível compreender que apenas a existência das duas não significa que estamos ofertando educação bilíngue.

Muitas vezes um indivíduo entende-se como bilíngue, mas, na verdade, não o é. Os fatores que definirão sua condição de bilíngue estão ligados a “critérios e exigências da situação ou evento social em questão” e “é necessária a identificação do contexto no qual esse bilinguismo se manifesta e a análise de quais fatores relevantes, nesse contexto, devem ser levados em consideração para a identificação do indivíduo bilíngue” (Salgado; Dias, 2010, p. 147).

No caso das pessoas surdas, é necessário compreender como as línguas de sinais e a língua portuguesa ocuparão espaços sociais na vida desses sujeitos e ainda refletir sobre a forma e as funções de uso dessas duas línguas. Nesse sentido, apontamos ainda que a noção de bilinguismo pode se estender a várias outras línguas e possibilidades, assim a ideia de pensar essa modalidade para os surdos assume o caráter de Bi/Plurilinguismo. Isso se dá, pois, a classificação de bilíngue não se restringe ao contato de ou entre apenas duas línguas, haja vista que “a teoria não faz diferença entre a quantidade de línguas faladas pelo indivíduo ou presentes em dada localidade, podendo os termos Plurilinguismo e Multilinguismo substituir “bilinguismo”, respectivamente, como um sinônimo” (Savendra; Spinassé, 2021, p. 105).

Compreende-se que ser bilíngue no caso dos surdos envolve também uma possibilidade de contato e aprendizagem de várias línguas, inclusive de outras línguas de sinais. É necessário, então, pensar na posição que essas línguas ocupam na vida dos sujeitos, pois isso nos ajudará a perceber que nas situações de bilinguismo há diferentes níveis de relação com as línguas envolvidas.

No caso de surdos bilíngues Libras – **língua portuguesa, convém destacar que os processos escolares compreendem uma educação bilíngue bimodal, pois se usam duas línguas reconhecidamente brasileiras e de modalidades diferentes: Libras e LP (respectivamente, viso-espacial e oral-auditiva)**, sendo que ambas instituem representações nos circuitos culturais. Além dos aspectos linguísticos, uma condição bilíngue para os surdos implica viver, “concomitantemente” uma condição intercultural em uma zona de

fronteira, experienciada pelos surdos de modos singulares (Müller; Karnopp, 2017, p. 67, grifo nosso).

Um aspecto importante a ser considerado no caso do bilinguismo para surdos envolve a modalidade da língua de sinais. Cabe pensar nas formas de acesso e contato que essas línguas terão no período escolar desses alunos, pois estamos diante de duas línguas de modalidades distintas. Não se trata apenas da oferta, mas pensar em que níveis linguísticos e quais as competências e os domínios farão parte dessa educação linguística. A fim de compreendermos as diferenças em relação ao uso das línguas e os níveis de bilinguismo, Savedra (2009) apresenta:

Bilingualidade representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma dinâmica, a bicompetência linguística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida (Savedra, 2009, p. 128).

Para dar conta da complexidade linguística atual, é necessário definir os tipos de bilinguismo partindo de práticas linguísticas heteroglóssicas. Assim, é preciso refletir sobre o papel que as línguas ocuparão na vida dos sujeitos e criar estratégias para que os objetivos sejam alcançados.

Educação de surdos

Para a nossa pesquisa, o foco se encontra nas escolas onde a língua de sinais aparece, na maioria das vezes traduzida, isto é, as aulas acontecem em língua portuguesa (oral e escrita) e interpretadas para a Libras. Esse interesse se justifica, pois é o ambiente em que todos os estados brasileiros atendem estudantes surdos ao nível médio. Assim, buscamos compreender as relações assimétricas de poder e prestígio que as línguas ocupam no processo educacional.

As propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se enquanto a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares (Quadros, 2005, p. 31).

Na escola inclusiva, em que o estudante surdo é atendido por um intérprete de Libras, é possível ver essa situação, pois, embora a língua de sinais esteja presente, a sua função para o sujeito é de recepção de informação e de compreensão do que está exposto na língua portuguesa, sem considerar o peso simbólico que cada língua assume na sala de aula. A questão da língua envolve, segundo Quadros (2005, p. 31), “mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais”.

Entendemos que o formato de oferta das línguas e possíveis modificações são ações políticas que influenciam diretamente na relação dos sujeitos com essas línguas. Cabendo ainda nesta investigação, entendemos, através de uma perspectiva glotopolítica (Lagares, 2018), as posições de poder e de força que essas línguas apresentam no ambiente escolar, assim como as implicações diretamente ligadas ao uso da língua e à construção das competências linguísticas, das identidades e dos pertencimentos desses sujeitos à comunidade.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa bibliográfica aqui (Severino, 2007) tem por objetivo apresentar conceitos importantes à compreensão dos aspectos que envolvem a educação dos surdos, realizar um levantamento da legislação que contribui para o atual status de inclusão da Libras na educação dos surdos. Seguindo ainda na pesquisa, Minayo e Gomes (1993, p. 61) apontam a “necessidade do pesquisador se aproximar do objeto de estudo e estabelecer interações com os atores envolvidos na pesquisa”. No caso da pesquisa linguística,

isso é essencial, tendo em vista que, ao apontarmos para uma observação linguística, nós a fazemos através da manifestação de seus falantes. Assim, neste trabalho, usamos também observações utilizadas em um evento realizado pela Secretaria de Educação, a fim de observar a interação dos surdos usando a língua de sinais.

Ao longo do ano, muitas datas comemorativas são celebradas pela comunidade surda em representação das últimas conquistas, o que inclui o reconhecimento da língua de Sinais como língua natural, o direito ao uso dessa língua, o direito à participação nas decisões políticas da área, etc. Anualmente, o mês de setembro, marcado pela cor azul, é o período escolhido para a realização das comemorações da comunidade surda. Esse mês se tornou um período de concentração da maioria dessas festividades, sendo reconhecido como Setembro Azul. No ano de 2023, esse evento, realizado pelo Centro de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS-RJ), órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), realizou um evento no qual foi possível interagir com estudantes surdos do Ensino Médio incluídos nas escolas regulares de todas as regiões do estado do Rio.

Para este trabalho preliminar, foi observada a situação linguística desses estudantes: a compreensão das informações em Libras e o conhecimento deles em relação às informações que circulam na comunidade surda. Nesta atividade, foram apresentados históricos das datas, como a escolha do Dia das Línguas de Sinais (23/09), do Dia do Surdo (26/09) e do Dia dos Tradutores/Intérpretes (30/09). Durante essas interações, foram apresentados artefatos representativos dessas datas, incluindo a nova bandeira produzida pela Federação Mundial dos Surdos e amplamente divulgada pelas redes sociais, eventos sociais e acadêmicos da comunidade surda brasileira.

Como dados preliminares, foi possível perceber que os surdos apresentam níveis de uso da língua de sinais bem distintos, ou seja, temos uma relação de bilinguagem bem heterogênea no uso da língua de sinais. Outro aspecto que chamou bastante atenção foi o fato do desconhecimento de aspectos relacionados à comunidade

surda, como as cores e os símbolos do Setembro Azul e a própria bandeira da comunidade surda. Isso revela que é preciso aprofundar as investigações com entrevistas e observações com estudantes surdos deste espaço escolar, para entendermos como esse modelo impacta nas noções de pertencimento à comunidade surda e na construção das identidades desses estudantes.

Considerações finais

Pensar a inclusão e a educação bilíngue para surdos é um desafio que se coloca no cenário nacional brasileiro. É necessário, ainda, na sequência da pesquisa, entendermos os níveis de bilinguagem que apresentam esses estudantes, a fim de pensarmos estratégias de intervenção mais eficientes para que eles desenvolvam as competências linguísticas necessárias ao nível educacional em que se encontram. Ao pensarmos em que condições essas línguas estarão presentes na educação dos indivíduos surdos, é essencial entendermos as funções que as línguas ocuparão na vida do sujeito e que níveis de bilinguagem espera-se que eles alcancem com a educação escolar.

Cabe, ainda, no decorrer desta pesquisa, pensar como a inserção dessas línguas propicia aos estudantes identificação e pertencimento às comunidades surdas e ouvintes falantes da língua portuguesa. O modelo educacional a ser adotado é de extrema relevância para que esses objetivos sejam alcançados. Entendemos que as condições de uso ou acesso que são ofertadas apresentam dimensão política em relação à linguagem. Assim, entendermos como a ótica glotopolítica de valorização desta ou daquela língua pode ser essencial para o desenvolvimento dos estudantes ajudará a pensar estratégias mais pontuais e que atendam a necessidade de formação desses sujeitos.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93–116.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso: 01 out. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Dispões sobre a educação bilíngue para surdos. Diário Oficial da União: Edição: 146, Seção: 1, Página: 1. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2007.

GESSER, A. *Libras: que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2010.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1993.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 47, jan./jun. 2017, p. 61-83.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo*, v. 35, p. 145-153, 18 jan. 2010.

SAVEDRA, M. M. G.; SPINASSÉ, K. P. Estudos de contato no GT de Sociolinguística. *Revista da Anpoll*, s.l., v. 52, n. esp, p. 103-117, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52iesp.1587. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1587> . Acesso em: 26 set. 2023.

SAVEDRA, M. M.G.; Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G; SALGADO, A. C. P. (org.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 121-140.

SAVEDRA, M., LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 01/2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

O Seminário dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF (SAPPIL - Linguagem) e o Seminário de Egressos (SEPEL-Posling), realizados entre 23 e 27 de outubro de 2023, abordaram o tema “Estudos de Linguagem: (re)construindo políticas de pesquisa”. Seguindo novos ares da conjuntura sociopolítica do País, esses importantes encontros científicos tiveram o objetivo de reafirmar a relevância da pesquisa linguística e proporcionar a pós-graduandos/as e graduandos/as um privilegiado espaço de apresentação de seus trabalhos. Como resultado desses eventos, vem a lume este livro, reunindo excelentes contribuições ligadas à linha de pesquisa “História, Política e Contato Linguístico” do Posling-UFF, divididas em quatro blocos, quais sejam, *Historiografia e História das Ideias Linguísticas*, *Perspectivas em ensino de línguas*, *Políticas linguísticas e glotopolítica(s)* e, finalmente, *Contato de línguas*.

