

uff Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

Ivo da Costa do Rosário

Leonardo Ferreira Kaltner (Orgs.)

LINGUAGEM EM DIÁLOGO COM A SOCIEDADE

História, Política e Contato Linguístico

Ivo da Costa do Rosário
Leonardo Ferreira Kaltner (Orgs.)

LINGUAGEM EM DIÁLOGO COM A SOCIEDADE

História, Política e Contato Linguístico

Realização: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

Universidade Federal Fluminense – Instituto de Letras

Coordenação: Silmara Cristina Dela da Silva

Vice-coordenação: Ivo da Costa do Rosário

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n
Sala 518, Bloco C, Campus do Gragoatá
São Domingos - Niterói-RJ
CEP: 24.210-201
Site: www.posling-uff.br

Publicação: Pedro & João Editores

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito
Conselho Científico da Pedro & João Editores: Augusto Ponzio (Bari/Itália);
João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil);
Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia
(UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil);
José Kuiava (UNIOESTE/ Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil);
Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)

Capa, projeto gráfico e Epub: Julia Ahmed | Tikinet
Diagramação (PDF): Ricardo Issao Sato

Ficha Catalográfica

Ivo da Costa do Rosário e Leonardo Ferreira Kaltner (Organizadores)

**Linguagem em diálogo com a sociedade: História, Política e Contato Lin-
guístico.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 375p.

ISBN: 978-65-86101-55-3 [Digital]

1. Estudos da linguagem. 2. Linguagem e sociedade. 3. Teoria e
análise linguística. 4. Autoras. I. Título.

CDD 410

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.

 **Pedro & João**
editores

Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Índice

| | |
|--|----|
| Apresentação <i>Ivo da Costa do Rosário e Leonardo Ferreira Kaltner</i> | 9 |
| BLOCO I – Historiografia da linguística e história das ideias linguísticas | |
| A transitividade verbal nas gramáticas do século XIX <i>Cleide Bezerra de Melo</i> | 13 |
| As ideias linguísticas dos gramáticos da geração NGB <i>Deise Luci Pinto</i> | 23 |
| Formação do português do Brasil: um correr dos olhos sobre o vocabulário afro-brasileiro nos poemas negros de Jorge de Lima <i>Sander Goulart</i> | 34 |
| Noções de língua portuguesa e efeitos de sentidos de competência na Base Nacional Comum Curricular <i>Fernanda Gonçalves de Laia</i> | 48 |
| O ensino de gramática no Brasil quinhentista: uma análise de duas fontes de Anchieta <i>Melyssa Cardozo Silva dos Santos</i> | 61 |

| | |
|---|-----|
| O ensino de línguas na <i>Ratio Studiorum</i> (1599) <i>Janaina Fernanda de Oliveira Lopes</i> | 71 |
| O ensino do espanhol nos séculos XX e XXI: uma análise comparativa entre as gramáticas de Antenor Nascentes, Idel Becker e Vicente Masip <i>Bárbara Franco Cardoso</i> | 83 |
| O idioma nacional na escola secundária: um guia para o ensino de língua portuguesa <i>Karoline Angelici</i> | 91 |
| O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854): uma análise pela perspectiva da historiografia linguística <i>Barbara Poubel dos Santos e Leonardo Ferreira Kaltner</i> | 104 |
| O uso dos conectores e articuladores de coesão na construção do texto à luz da semântica argumentativa <i>Roberta Vecchi Prates e Ricardo Stavola Cavaliere</i> | 117 |
| Uma visão sobre gramáticas brasileiras contemporâneas <i>Ânderson Rodrigues Marins</i> | 131 |
| BLOCO 2 – Política linguística e glotopolítica | |
| A importância do PLAc na integração de imigrantes refugiados como ação de política linguística em SG/RJ <i>Verônica Valente da Costa e Joice Armani Galli</i> | 141 |
| A teorização sobre a língua como política linguística <i>Luciano Monteiro</i> | 155 |
| Acolhimento linguístico no Rio de Janeiro <i>Ana Cristina Balestro</i> | 170 |

Análise curricular dos cursos de licenciatura em letras –
português/alemão no estado do Rio de Janeiro:
uma perspectiva pluricêntrica 181
Camila Meirelles

Análise glotopolítica da minorização linguística e da
luta por reconhecimento 192
Alexandre Guedes Pereira Xavier

Direitos linguísticos e integração social: o papel do estado
no contexto de migração 205
Gabriela Soares Freire

O papel glotopolítico do componente curricular língua
inglesa na BNCC-EF 216
Cláudia Fonseca Rocha

BLOCO 3 – Sociolinguística e ecolinguística

A variação nas estratégias de relativização em inglês:
uma análise sociolinguística e suas aplicações para cursos
de inglês para fins acadêmicos 231
Fabírcia Andrade

Análise da migração venezuelana para Roraima:
uma perspectiva ecolinguística 245
Débora Silva Brito da Luz

A obra de Jaime Cortesão, *A Carta de Pero Vaz de
Caminha* (1967), à luz da historiografia linguística 258
Viviane Lourenço Teixeira

As orações relativas na norma culta do Rio de Janeiro:
um estudo em tempo real de curta duração 270
Michelle Silva dos Santos

| | |
|---|-----|
| Cultura e identidade na tradição de contos de fadas em português brasileiro, alemão e polonês <i>Marina Dupré Lobato e Mônica Maria Guimarães Savedra</i> | 279 |
| Leitura e escrita: multiletramento, letramento crítico e a retomada da voz dos estudantes <i>Celio Pinto Sampaio</i> | 288 |
| Língua pomerana: práticas linguístico-sociais em Domingos Martins, Espírito Santo <i>Leticia Mazzelli Lourenço Rodrigues</i> | 299 |
| Planejamento linguístico: panorama histórico de um conceito <i>Stephanie Godiva</i> | 312 |
| Reflexões sobre identidade e língua: o caso timorense <i>Anderson Lucas da Silva Macedo</i> | 326 |
| Todas as minhas aulas são monótonas? Refletindo e co-construindo entendimentos acerca de motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa <i>Leandro Novaes da Silva</i> | 337 |
| Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica – percepções de relações (pós) coloniais desiguais <i>Allan Cordeiro da Silveira</i> | 351 |
| Variação linguística e norma-padrão: debatendo o preconceito linguístico <i>Laylla Pereira de Moraes</i> | 362 |

Apresentação

Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

Anualmente, os discentes do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, em parceria com os alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura, promovem o SAPPIL/UFF (Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense).

Por meio do SAPPIL, estabelece-se um rico diálogo entre os dois programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF com toda comunidade acadêmica. Além disso, os mestrandos e doutorandos têm a oportunidade de apresentar seus trabalhos, de modo a divulgar seus resultados e, ao mesmo tempo, receber contribuições para a continuidade das pesquisas.

Em seu formato atual, que inclui espaços para apresentação em sessões coordenadas e sessões de pôsteres em Linguagem e em Literatura, além de pesquisas de iniciação científica e sessões destinadas à exposição de dissertações e teses recém-defendidas, o evento busca estimular a reflexão crítica acerca das pesquisas realizadas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Em sua décima edição, realizada entre os dias 2 e 5 de setembro de 2019, o X SAPPIL/UFF mais uma vez deu visibilidade aos trabalhos realizados nas diferentes linhas de pesquisa dos dois programas de pós-graduação. A partir do tema 'Linguagem e Literatura em diálogo com a sociedade', foi possível traçar uma importante reflexão sobre como os estudos linguísticos e literários impactam a sociedade contemporânea e como, ao mesmo tempo, são impactados por ela. Além disso, muitas

potencialidades e diversos desafios das áreas de Linguagem e Literatura foram objeto de discussão.

O presente volume, composto de 30 capítulos, é oriundo de reflexões surgidas a partir de trabalhos orientados pelos docentes da Linha 3 do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Essa linha de pesquisa, denominada “História, política e contato linguístico”, concentra três grandes blocos temáticos, concernentes aos seus principais temas de investigação.

Os capítulos aqui organizados seguem a distribuição desses três grandes blocos. Assim, no primeiro bloco temático, apresentam-se os capítulos mais diretamente relacionados à ‘Historiografia da Linguística’ e à ‘História das Ideias Linguísticas’, com 11 trabalhos. No bloco 2, estão os capítulos das áreas de ‘Política Linguística e Glotopolítica’, com 7 trabalhos. Por fim, o bloco 3 congrega estudos associados às áreas da ‘Sociolinguística e da Ecolinguística’, com 12 trabalhos.

O primeiro bloco temático é dedicado às áreas de Historiografia da Linguística e História das Ideias Linguísticas, com textos que problematizam as ciências da linguagem, a partir de análise do processo histórico. O Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF conta com duas disciplinas relacionadas a esse campo de atuação. A disciplina de História das Ideias Linguísticas tem como tema a análise da produção e circulação das ideias linguísticas, o estudo da institucionalização e disciplinarização das ciências da linguagem, a observação do fenômeno da gramatização, as políticas de línguas e a colonização linguística, entre outros temas de interesse. A disciplina de Historiografia da Linguística, por sua vez, aborda a meta-historiografia, a gramaticografia e a linguística missionária.

Já o segundo bloco temático é composto de textos vinculados à temática da Política Linguística e da Glotopolítica. Dentre os temas tratados, destacam-se as questões do planejamento linguístico, das representações e das ideologias linguísticas, abordando temas como língua oficial, língua nacional e língua internacional. Outros objetos de estudos relacionados à disciplina são os direitos linguísticos, a relação entre política linguística e ensino.

Por fim, o terceiro bloco é composto de áreas temáticas relacionados à Sociolinguística e à Ecolinguística. A disciplina de Contato de Línguas aborda os temas do bilinguismo, do multilinguismo e do

■
= plurilinguismo, analisando questões relacionadas a identidade linguística e cultural. Outros fenômenos que estão no escopo da disciplina são os usos linguísticos, a relação entre língua e meio ambiente, em contextos de colonização, migrações e contextos políticos de fronteiras linguísticas e geográficas. Outros temas são a variedade e a mudança linguística em perspectiva de contato.

O volume apresenta o resultado parcial de pesquisas de mestrado e doutorado ainda em andamento ou recém-concluídas, trazendo ao leitor um recorte dos trabalhos em desenvolvimento na Linha 3 (“História, Política e Contato Linguístico”) do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Para os leitores iniciantes, acreditamos que os textos podem estimular o interesse pelas áreas temáticas. Para os leitores especialistas, acreditamos que os textos trazem um panorama dos trabalhos acadêmicos que se desenvolvem em nossa linha de pesquisa. Logo, a leitura deste ebook é propícia a todos os interessados em história, política e contato linguístico.

A fim de encerrar essas breves considerações, invocamos uma frase latina, de grande valor humanístico, que adorna o brasão comemorativo de cinquenta anos da Universidade Federal Fluminense, sugerida pelo professor emérito Rosalvo do Valle, exímio latinista e um dos fundadores do Instituto de Letras: ‘Discere, docere, seminare’ (‘Aprender, ensinar, semear’). Nesse espírito de disseminar o conhecimento, o trabalho que aqui se propõe é o da defesa das Humanidades e o da busca pela excelência acadêmica.

Desejamos a todos uma boa leitura.

BLOCO I

HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA E
HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

A transitividade verbal nas gramáticas do século XIX

Cleide Bezerra de Melo¹

Introdução

A presente pesquisa encontra-se em andamento e se propõe a investigar o fenômeno sintático da transitividade verbal em plano historiográfico no contexto da gramatização do português no Brasil no século XIX, a fim de traçar uma descrição detalhada de como os filólogos e linguistas brasileiros deste momento histórico tratavam este fenômeno.

O tema transitividade verbal é permeado por uma diversidade de questões referentes ao conceito que a ele é dado por autores de gramáticas ao longo dos estudos linguísticos. Entende-se que esses diversos pontos de vista a respeito, por exemplo, da nomenclatura dada aos verbos e aos complementos, implicam a existência de lacunas que devem ser tratadas e analisadas por uma perspectiva historiográfica. É pensando nisso que esta pesquisa se propõe a analisar a transitividade verbal, explicada pela tradição gramatical brasileira, em cinco compêndios do século XIX que foram escolhidos para o *corpus* da pesquisa, a saber: a *Grammatica portugueza* de Francisco Sotero dos Reis, a segunda edição de 1871; a *Grammatica portugueza* de Augusto Freire da Silva, a nona edição de 1906; a *Grammatica portugueza* de João Ribeiro, a décima sétima edição de 1915; a *Grammatica descriptiva* de Maximino Maciel,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense. Agência de Financiamento: CAPES. Orientador: Ricardo Cavaliere.

a quinta edição de 1914; e a *Grammatica portugueza* de Julio Ribeiro, a segunda edição de 1885. O intuito é também oferecer, ao final deste trabalho, à comunidade acadêmica e ao público pesquisador em geral, uma descrição detalhada de como os filólogos, dessas cinco gramáticas tratavam os conceitos concernentes às regências verbais, bem como o uso de diferentes preposições associadas ao mesmo verbo e suas implicações quanto à mudança de sentido, enfim, as questões que envolvem a transitividade verbal.

No que tange à periodização dos estudos linguísticos, Cavaliere (2000) afirma que os estudos sintáticos constituem uma vertente bastante profícua no século XIX. O interesse por esta pesquisa advém dessas palavras e por razão de ela ser um contributo para a elaboração de outros trabalhos, especialmente, de profissionais que se concentram nos estudos da gramaticografia do Brasil. A certeza de estar no caminho certo soma-se à reflexão que nos estimula Swiggers com suas palavras, quando afirma que “a historiografia linguística faz perguntas linguisticamente relevantes sobre as ‘práticas historicamente relacionadas à linguagem’: assim, historiógrafos da linguística podem, ou devem oferecer insights aos linguistas interessados ‘no que estão fazendo’” (SWIGGERS, 2010, p. 3). Dessa forma, temos a clareza da necessidade não somente de continuar os estudos filológicos, mas, sobretudo, contribuir de maneira adjetiva aos estudos linguísticos do Brasil.

A análise das gramáticas será feita de forma comparativa e historiográfica, a partir de um recorte que abrange dois períodos, tomando por base a proposta de Cavaliere (2002), que separou, em quatro períodos, os estudos linguísticos e filológicos no Brasil. Dentre esses períodos, focaremos, especificamente, em dois: o período racionalista e o período científico. Nesses períodos, inúmeros trabalhos foram realizados, no entanto, nos deteremos às gramáticas supracitadas.

Na etapa em que se encontra este trabalho, nos ocupamos em tratar, sobretudo, das teses de Koerner (1989), Auroux (1999) e Swiggers (2014), assim como a proposta de periodização de Cavaliere (2002). Ocorre, neste momento, também, a realização de diversas análises do *corpus*, a começar pela tarefa de interpretação das folhas de rosto de cada uma delas, um trabalho detalhado com rigor historiográfico. Nas considerações finais, será apresentada uma breve descrição desta etapa da pesquisa.

Períodos da gramatização do português no século XIX

Período racionalista (1802 a 1881)

Esse período tem como marco inicial a publicação do Epítome da *Grammatica portugueza*, de Antonio Moraes Silva, numa “tradição dos compêndios didáticos lusitanos, que seguiam as bases da gramática latina aplicadas ao vernáculo” (CAVALIERE, 2002). Nesse mesmo período, várias gramáticas com o mesmo propósito vernaculista são publicadas. Escolheu-se como representante desse momento histórico o autor Francisco Sotero dos Reis para análise de sua *Grammatica portuguesa*, de 1871, que “pauta-se no modelo racionalista levado ao Brasil principalmente pela Gramática filosófica (2004 [1822]) de Jerônimo Soares Barbosa (1737-1816)” (CAVALIERE, 2012).

Segundo Cavaliere, uma crítica que se faz a esse período refere-se ao fato de os gramáticos não terem dado importância à produção fidedigna ao português brasileiro, ou seja, os compêndios eram praticamente cópias dos lusitanos. Ele também afirma que este período “deixou marcas profundas no ensino do português do século XIX, constituindo, sem dúvida, o primeiro modelo de produção gramatical que perdurou por mais de uma geração de estudiosos da língua vernácula” (CAVALIERE, 2002, p. 110).

Período científico (1881 a 1941)

Esse período é marcado por novas tendências no campo linguístico baseadas em teses evolucionistas que buscavam um tratamento dado à natureza das línguas com enfoque darwinista sobre a evolução dos seres. Ou seja, a língua era entendida por esses linguistas como um organismo vivo, assim como se entendia em termos biológicos. As concepções desses autores partiam da ideia de que a língua seguia um ciclo como o dos seres vivos (nascimento, desenvolvimento, crescimento e morte). Sobre esse pensamento, Cavaliere (2012, p. 111) assevera que:

Contribuíram para uma mudança de atitude as então recentes teses sobre o evolucionismo linguístico, em que despontam os textos de Schleicher, que buscavam trazer, para a investigação acerca da natureza das línguas os princípios darwinistas sobre a evolução dos seres vivos, a par da metodologia inovadora, proposta por nomes como Schlegel, Whitney e Max Müller. Surge, enfim, um novo olhar sobre a gramática, em que o objeto, o fato gramatical, deixa de ser contemplado para ser analisado.

Bases teóricas nos fundamentos de historiografia linguística

A Historiografia Linguística (HL) é um campo da ciência da linguagem que se propõe a contar a história da linguagem. Essa breve conceituação pode ser mais elaborada. Para isso recorreremos à afirmação de Swiggers (2010, p. 2): “A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico” e ela “oferece uma descrição e uma explicação da história contextualizada das ideias linguísticas”. É por meio dos princípios desta teoria, portanto, que estão sendo feitas as análises do *corpus* desta pesquisa. Em outras palavras, cada gramática será analisada com base nos conhecimentos históricos e linguísticos, embasamentos necessários a todo e qualquer analista que pretende realizar um trabalho historiográfico sério e fidedigno ao autor que produziu a obra.

Com o intuito de entender as bases e princípios da HL, a leitura de um texto clássico de Konrad Koerner foi fundamental para dar início ao trabalho. Em seu texto intitulado *Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados*, de 2014, o autor discute ideias e práticas científicas enfocando alguns pensadores e suas respectivas produções realizadas no campo linguístico. Neste texto, ele apresenta as razões pelas quais a história da linguística deve ter um lugar dentro da própria disciplina e que ela deve ser uma atividade fundamentada em princípios bem definidos, “que podem competir, em termos de solidez do método e rigor de aplicação, com os da própria linguística” (KOERNER, 2014, p. 23). Este tipo de escrita, ao qual ele se refere, trata-se da historiografia

baseada em princípios delimitados por ele e que serão apresentados mais adiante. Nos termos do autor,

A historiografia linguística que proponho 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)

A atividade do historiógrafo da Linguística se materializa em documentos escritos do passado linguístico e de recortes de determinados períodos históricos, portanto, impõe determinadas exigências à formação acadêmica de seus seguidores, indispensáveis a seu ofício, como o de evitar o whig da história. No entanto, outros fatores também devem ser considerados, como, por exemplo, um bom preparo intelectual e um profundo conhecimento de um saber que, no dizer de Koerner, é “quase que enciclopédico por parte do pesquisador” (KOERNER, 2014, p. 47).

Outro ponto relevante é a capacidade de síntese, pinçando aquilo que é essencial, ou seja, as fontes primárias:

Para usar uma distinção contemporânea, a historiografia linguística tem que ser ‘orientada para a teoria’ e não ‘para os dados’, embora não haja dúvida de que muitas leituras das fontes originais ainda tenham que ser feitas, a fim de se estabelecer adequadamente os factos básicos do desenvolvimento da disciplina. (KOERNER 2014, p. 47)

Uma investigação historiográfica deve considerar não somente os documentos que falam sobre a linguagem – no caso desta pesquisa, as gramáticas a serem analisadas – mas também todo o seu entorno, uma vez que o historiógrafo deve observar todo o contexto histórico em que uma obra linguística foi desenvolvida. O historiógrafo deve considerar o clima de opinião do surgimento ou da rejeição de ideias num dado momento da história, para que haja reconstrução efetiva desse pensamento. Considerar “o clima de opinião” possibilita ao historiógrafo compreender, de maneira fidedigna, o contexto intelectual geral em que

as teorias se desenvolvem. Para isso, o relato deve ser inteiramente desvinculado, cronológica e biograficamente, das escolas passadas do pensamento filosófico. O conceito de opinião é “particularmente útil para traçar a atmosfera intelectual de um dado período em que certas ideias floresceram, foram recebidas ou rejeitadas” (KOERNER, 2014, p. 50).

Segundo Koerner, há inúmeros exemplos de relatos históricos sobre ideias de séculos passados mal compreendidos e deturpados devido à falta de cuidado do autor no uso da metalinguagem, o que pode acarretar consequências problemáticas.

Diante da necessidade de um método eficaz que pudesse evitar equívocos como os que foram expostos aqui, Koerner propõe três princípios metodológicos que serão apresentados a seguir.

Os princípios de historiografia linguística propostos por Konrad Koerner

Princípio da contextualização

O primeiro princípio é o da contextualização, que consiste em apresentar as teorias linguísticas propostas em períodos antigos, tendo a ver com o estabelecimento do “clima de opinião” geral do período investigado. É importante salientar que as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram, portanto, o historiógrafo deve atentar-se às influências do pensamento que envolve o momento histórico em questão.

Princípio da imanência

O segundo é o “princípio da imanência”. Neste princípio, o historiógrafo da linguística deve tentar estabelecer uma compreensão completa do texto, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. Deve-se observar a obra e o respectivo autor em análise e evitar, da forma mais distante quanto possível, o olhar contemporâneo, ou seja, deve-se analisar o pensamento linguístico de forma fidedigna

ao conteúdo, tal como ele se define. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna.

Princípio da adequação

O terceiro é o “princípio da adequação”. Ao findar os princípios anteriores, o historiógrafo poderá dar seguimento à investigação aplicando o terceiro princípio. A partir dessa fase, ele poderá introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceitual apresentado na obra em questão. O investigador, entretanto, deverá dar as devidas explicações pertinentes aos conceitos, às traduções ou a quaisquer outras adequações realizadas por ele. Ele também deverá alertar o leitor para o fato de ter feito aproximações terminológicas ou de qualquer outra natureza que tenham sido introduzidas por ele, isto é, “deve ser explícito e preciso no que respeita àquilo que na realidade está a fazer” (KOERNER, 2014, p. 59).

Base teórica nos fundamentos da gramatização

A pesquisa pauta-se nas concepções de Sylvain Auroux (1992), no que diz respeito à gramatização, definida pelo autor como “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.” (AUROUX, 1992, p. 65). Considerando globalmente o desenvolvimento das concepções linguísticas europeias, no período que vai do século V até o fim do XX, o autor afirma que houve uma gramatização massiva das línguas do mundo, inicialmente, pela tradição greco-latina, que constitui a segunda revolução tecno-linguística, trazendo consideráveis mudanças na organização das sociedades humanas. A primeira grande revolução ele atribui à escrita.

O processo de gramatização “trata-se propriamente de uma revolução tecnológica que não hesito em considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (AUROUX, 1992, p. 9).

Esses dois artefatos (gramática e dicionário) que visam a instrumentar e descrever a língua, tornam-se disponíveis à sociedade para realização do ensino da língua por meio das práticas pedagógicas.

Para um maior entendimento, é relevante delimitar as funções das gramáticas escolhidas para o *corpus*. As gramáticas do período racionalista, entre outras intenções de seus autores, eram produzidas para fins exclusivamente pedagógicos, para a descrição da língua à luz das teses filosóficas, de caráter normativo com base nos princípios do universalismo linguístico. As do período científico, além da finalidade pedagógica, havia a científica, a descrição da língua era de forma analítica e à semelhança dos seres vivos, as produções tinham o caráter normativo-descritivo e a língua era concebida como entidade individualizada. Essa breve descrição das concepções gramaticais do século XIX será esmiuçada e aprofundada durante a pesquisa em curso.

Considerações finais

No trabalho historiográfico, entende-se que é imprescindível a atenção às questões que envolvem a postura adequada do analista frente aos textos antigos. Por essa razão o respeito aos princípios da contextualização, imanência e adequação são de total relevância para o sucesso da pesquisa.

Considera-se como quesito fundamental, nesta pesquisa, a obediência à linha de pensamento da Historiografia Linguística e o respeito às diretrizes teóricas de Koerner e Swiggers, a fim de assegurar efetivamente o tratamento adequado às descrições gramaticais dos cinco autores escolhidos para o *corpus*.

Neste momento inicial, está sendo realizada a análise de cada gramática, partindo daquilo que Koerner chama de “clima de opinião”, ou seja, da observação do momento histórico em que cada produção gramatical foi realizada. Essa é a atividade primeira, pois o foco é demonstrar que as ideias linguísticas buscam atender aos anseios e as necessidades sociais, políticas, artísticas etc. do período em que elas ocorrem, portanto os autores refletem o pensamento do tempo em que suas produções foram realizadas. Esse dado é constatado a partir das primeiras análises feitas até então.

Por exemplo, ao fazer a interpretação das folhas de rosto das gramáticas, é possível depreender diversas intenções que o autor teve em registrar cada linha escrita desta parte do livro, vários elementos podem ser analisados: sua postura social, as finalidades de suas produções, as atividades que exercia na sociedade em que vivia, entre outros fatores pertinentes.

A continuação das análises será feita de maneira adequada, no entanto, além de levar em conta o que os autores escreveram em termos de conhecimento linguístico, deve-se, sobretudo, observar o seu entorno. Em outras palavras, deve-se considerar o contexto histórico dessas produções. Outro fator primordial é o pressuposto historiográfico de manter-se afastado da corrente linguística adotada pelo autor, ou seja, manter-se imparcial a qualquer vertente dos estudos linguísticos que envolvam os gramáticos, evitando-se o dogmatismo.

Enfim, com amparo das concepções da Historiografia Linguística e da proposta de periodização dos estudos linguísticos de Cavaliere, certamente se fará uma interpretação segura dessas gramáticas. Esses cuidados são imprescindíveis e estão em curso na pesquisa, a fim de evitar equívocos e distorções das obras antigas, que são a memória da história dos estudos linguísticos do Brasil.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- BATISTA, R. O. *Introdução à historiografia da linguística*. Prefácio de Maria Mercedes Saraiva Hackerott. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALIERE, R. *Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil*. Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-120, 1º sem. 2002.
- _____. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*. Universidade de Extremadura. ISSN: 1888-4067, n 6, pp. 217-236, 2012. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%206/11cava.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

- _____. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- FÁVERO, L. L. *O verbo na tradição gramatical brasileira*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 47, p. 102-120, 1º sem. 2015. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/109/65>>. Acesso em: 19 out. 2019.
- KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Prefácio de Carlos Assunção, sel. e ed. textos Rolf Kemmler e Cristina Altman, 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.
- REIS, F. S. dos. *Grammatica portugueza: accomodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica*. 2. ed. Revista, corrigida e anotada por Francisco Sotero dos Reis e Americo Vespucio dos Reis. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871.
- RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza: curso superior*. 17. ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.
- RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.
- SILVA, A. F. da. *Grammatica portugueza*. 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1906.
- SWIGGERS, P. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. Confluência. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 45, p. 39-59, 2º sem. 2013.
- _____. *História, Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações*. Tradução de Cristina Altman. Eutomia, v. 2, 2º sem. 2010. Disponível em: [<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289>]. Acessado em: 19 out. 2018.

As ideias linguísticas dos gramáticos da geração NGB¹

Deise Luci Pinto²

Em que pesem os inegáveis por vezes radicais conflitos entre posicionamentos de gramáticos e linguistas, ou talvez por isso mesmo, a revisão crítica da questão situa-se como oportuna e pertinente. A retomada do texto, sua atualização e reformulação podem convertê-lo num eficaz instrumento facilitador da compreensão dos fatos da língua e ponto de chegada e de partida para a reflexão enriquecedora e produtiva.

Claudio Cezar Henriques

Introdução

Este trabalho, que se propõe investigativo e analítico, cuida de quatro gramáticas brasileiras de língua portuguesa escritas entre a quarta e a sexta décadas do século XX, coincidentes em determinados aspectos: além de serem contemporâneas, alcançaram grande sucesso editorial, tinham escopo pedagógico e foram produzidas com base no mesmo aparato teórico. Por outro lado, são de certa forma discordantes em certos aspectos, entre eles o emprego da metalinguagem, os quais serão examinados conforme o desenvolvimento da pesquisa. Igualmente, todas as gramáticas referidas foram adaptadas à Nomenclatura Gramatical Brasileira – doravante NGB – além de todas serem assinadas por valiosíssimos nomes da filologia e da gramática da língua portuguesa. Ademais, tais nomes inclusive participaram

1 Pesquisa em andamento na Universidade Federal Fluminense (UFF).

2 Mestranda em Estudos de Linguagem, na linha 3: História, Política e Contato Linguístico, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Cavaliere.

ativamente da produção de um verdadeiro projeto de gramatização do português, trabalho de tamanha relevância didática para a época, sobretudo em face da tentativa de unificação e simplificação da nomenclatura gramatical a que eram submetidos os docentes e os discentes.

Inicialmente, procedemos a uma interpretação das ideias linguísticas dos gramáticos selecionados, a fim de que se possa obter uma visão abrangente do paradigma científico que se usava como base teórica nos textos gramaticais brasileiros do período em foco. Nesta tarefa, procedemos a uma leitura mais detida dos prefácios e introduções, bem como das folhas de rosto e demais elementos pré-textuais, de tal sorte que deles se possa abstrair o ideário linguístico que norteava a descrição gramatical proposta em cada trabalho analisado.

A seguir, convém relacionar as gramáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa, de forma que se possa aferir a pertinência de sua escolha como textos representativos da chamada Geração NGB.

O *corpus* é constituído de quatro títulos, a saber:

- LIMA, C. H. Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 6.^a ed. Adaptada à nomenclatura oficial. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy, 1960.
- BECHARA, Evanildo C. *Moderna gramática portuguesa*. Com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. 11.^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CUNHA, Celso F. *Gramática do português contemporâneo*. De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1970.
- MELO, Gladstone C. *Gramática fundamental da língua portuguesa: (de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira)*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2001.

No tocante às edições escolhidas, buscou-se, na medida do possível, usar a edição que mais se aproxima da vontade do autor, sem descurar de seu pensamento linguístico à época em que foi promulgada a NGB. Assim, por exemplo, usa-se a 11.^a edição da *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, que, embora não seja exatamente a mesma que saiu a público em 1961, mantém em sua concepção as ideias linguísticas originais. Saliente-se que a escolha das edições também sofreu

alguns reveses, tais como a indisponibilidade da *editio princeps* de todas elas para que se pudesse proceder a uma análise das ideias iniciais do autor e seu progresso nas edições seguintes.

É importante ressaltar que o nome Geração NGB, pelo qual se faz referência aos gramáticos neste trabalho, foi concebido por tratar-se de nomes que, não obstante já serem consagrados no âmbito editorial de gramáticas da língua portuguesa quando da implantação da NGB, tais autores sentiram-se compelidos a reeditarem seus trabalhos em concordância com a nomenclatura oficialmente recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura, além de estarem, à época, em pleno exercício docente em salas de aula de escolas que até os nossos dias são referência de ensino da mais alta qualidade.

Objetiva-se, aqui, entre outros, ressaltar a importância das gramáticas da chamada Geração NGB para a pesquisa e o ensino da língua portuguesa e estabelecer que pode haver ganho no ensino atual da gramática do português a partir de uma atualização da NGB. Afinal, não se pode abstrair de que existe atualmente uma geração de brasileiros entre os 50 e 70 anos de idade, pelo menos, de professores, médicos, engenheiros, arquitetos e tantos outros profissionais basilares para uma sociedade, que tiveram sua formação linguística a partir de qualquer das gramáticas supracitadas, não obstante os mal-agraçados que afirmam escrever bem *apesar* delas (grifo meu). Ademais, apresentar um trabalho historiográfico, ou seja, não apenas compilar fatos históricos, que se descobrem na leitura de manuais de qualquer tempo, mas realizar um estudo sistematizado da língua dentro de uma fatia temporal com o intuito de reconstruir o passado a partir da interpretação desses fatos histórico-linguísticos, segundo o entendimento do espírito da época.

A fim de proceder a esta pesquisa, será feita uma análise documental, revisão e comparação bibliográfica, a partir da leitura cronológica e fichamento de textos selecionados, tais como as gramáticas já citadas e documentação indireta: materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses, considerando as idiossincrasias do trabalho do historiógrafo – o recorte, a seleção e a hierarquização dos fatos na corrente histórica – sempre respeitando os princípios da contextualização, da imanência e das adequações teóricas, conforme Koerner (1995), além de levar em consideração que, para a HL, a metalinguagem é indispensável para lidar com a língua, tornando-a também fundamental para o

historiógrafo, que terá o trabalho de encontrar o equilíbrio de sua utilização dentro desta proposta.

A diversidade metalinguística e a NGB

Nos primórdios da história do Brasil, diversidade linguística era algo notável. Os estudos, no entanto, de modo geral, eram reservados a uma classe bastante selecionada da sociedade que, naqueles dias, ainda era um misto de povos diversos, cada qual tentando compreender e fazer-se entender com seus idiomas de origem para a realização mais célebre da língua: a comunicação. Em meio a essa algaravia e após a importância dada aos idiomas inglês e francês em pleno território nacional, sem mencionar a língua geral, em 1808, a família Real transfere a Coroa para o Brasil e, assim, com essa repentina mudança de curso na história, estudar a língua portuguesa passou a ser algo de extrema importância na terra dos tupiniquins.

Desde 1808 até a NGB, muitos fatos se deram no campo das línguas e o amadurecimento de uma disciplina chamada Linguística foi um deles. A filologia não alcançou o mesmo ritmo de avanço e o ensino da gramática, então, não lhe acompanhava os passos de forma alguma. Enquanto isso, no Brasil, os manuais de língua portuguesa utilizavam os clássicos do idioma lusitano para desvendar os mistérios gramaticais a que eram expostos seus aprendizes. A linguagem utilizada nos clássicos, por si mesma, já trazia uma diferença extremamente substancial em relação à linguagem utilizada no dia a dia, inclusive daqueles que ocupavam patamares mais privilegiados na sociedade e tinham acesso ao estudo. Nem se pode comparar à linguagem utilizada nas ruas pelas pessoas comuns, de posição mais humilde e sem recursos para desfrutarem do saber de tutores e, mais tarde, frequentarem os bancos escolares.

Ao nos achegarmos ao século XX, especificamente à primeira metade do século, o quadro era já um tanto diferente e percebemos que estudar em escolas, inclusive públicas, não configurava labor tão utópico. As escolas privadas parecem sempre apresentar condições melhores de oferecerem estudo mais aprofundado sobre as diferentes matérias e as novidades que, mesmo antes do fenômeno da globalização, chegavam primeiro para os afortunados financeiramente. Quando se trata de

um país de geografia continental como o Brasil, essa diferença também é sentida entre os centros acadêmicos e os recantos menos acessíveis para a informação. Na época em questão, os grandes centros se agrupavam entre algumas cidades do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Belo Horizonte e, com a contribuição de muitos gramáticos de excelência, do Maranhão. Isso, no entanto, nunca garantiu uma uniformidade na transmissão do conhecimento e o ensino da língua portuguesa possuía formas diversas de ser apresentado.

Ocorre que, no início dos anos 1900, os alunos brasileiros eram submetidos a um exame de qualificação ao final do ensino básico e as provas, via de regra, poderiam ser elaboradas e corrigidas por uma banca composta por professores de escolas diferentes das dos alunos, expondo-lhes, muitas vezes, a uma nomenclatura desconhecida do período de sua formação. Tal situação apresentava-se desconfortável tanto para o corpo docente e muito mais para os alunos que normalmente sofriam as sanções da ignorância.

Foi diante desse quadro que surgiu, no meio acadêmico, especialmente da parte dos professores de língua materna espalhados por todo o território nacional, a preocupação com a obtenção de uma terminologia que fosse unificada, que diminuísse, pelo menos, a diversidade metalinguística que trazia a sensação de fracasso para ambas as partes no momento do exame final. Havia também o desejo de que qualquer aluno³ pudesse ter acesso aos termos e fatos linguísticos observados em qualquer parte onde se estudasse a língua portuguesa. É claro que todos sabiam da enormidade dessa empresa, uma vez que a diversidade nem sempre se situava no plano metalinguístico e que, mesmo havendo a conscientização de que a terminologia seja fundamental no ensino da gramática, não o é para servir de cobrança em provas ou concursos. Uma simplificação terminológica é, então, pensada para dirimir esse desconforto e para tornar o ensino do português o mais democrático possível.

A NGB foi concebida por meio da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, em que o então Ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, reconhece a determinação de uma Comissão que fora constituída por meio da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957 para a

3 Aluno, neste contexto, refere-se a qualquer pessoa que se interessasse pelos estudos da língua portuguesa, não devendo estar necessariamente matriculado numa escola regular de ensino.

realização de um anteprojeto de simplificação e unificação da nomenclatura gramatical brasileira a ser adotada nas escolas e nos exames pertinentes, ou seja, pretendia-se, com ela, incluir fundamentos doutrinários sobre língua, gramática, sintaxe, morfologia e muitas outras conceituações importantes para o domínio do idioma. Além da conceituação, o trabalho ali apresentado era o resultado não somente da Comissão, mas do exame minucioso das contribuições apresentadas por linguistas e filólogos de todo o Brasil.

Assinaram o Anteprojeto os professores Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, sendo seus assessores, Antônio José Chediak, Serafim da Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia, os quais, reconheceram as contribuições da Academia Brasileira de Filologia, várias Faculdades de Filosofia do País, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, de célebres professores de Português, tais como, Corinto Alves Filho, Evanildo Bechara, Gladstone Chaves de Melo, Jesus Belo Galvão, Joaquim Tôrres de Araújo, Judite Domingues, Mansur Guérios, Olmar Gutierrez, Paulo Rónai, Rosalvo do Vale, Hécio Martins e Paula Alves da Fonseca, além de Mattoso Câmara Jr. e Martins de Aguiar. Todos assumiram o compromisso, ao participarem de tão vultoso empreendimento para o ensino da língua portuguesa no Brasil, de aplicar uma terminologia que fosse simples, uniforme e adequada, respeitando a exatidão científica do termo, a sua vulgarização internacional e a sua tradição na vida escolar brasileira.

É inegável que os nomes escolhidos para esta pesquisa, ainda em andamento, participaram ativamente da elaboração desse anteprojeto, abdicando, no mais das vezes, do pensamento individual em favor do coletivo, acolhendo as diversas contribuições advindas de várias fontes e, ainda, por mais que já fossem consagrados como linguistas e filólogos, renderam-se à unanimidade proposta e reeditaram suas obras à luz da nomenclatura oficial. No decorrer do trabalho, entretanto, houve retaliações, pois havia muita dissidência teórica e metalinguística e não havia como satisfazer a todos com facilidade. Foi um exercício diuturno de pensar e repensar o melhor para todos em detrimento, muitas vezes, do pensamento individual⁴.

4 O próprio Cândido Jucá (filho), que foi um dos assinantes da NGB, antes de sua implantação, escreveu um livro com 132 restrições ao projeto da NGB.

A característica fundamental da NGB é que se configurou como uma curva do pensamento gramatical brasileiro: foi a tentativa de unir as bases da filologia do século XX com os ganhos do estruturalismo, trazendo a segurança da tentativa de uma unanimidade ao ensino da gramática do Português com respeito às necessidades sentidas no período em questão. Naqueles dias, a Estilística era matéria fundamental para o bom manejo do idioma; hoje, nem tanta importância se dá a ela nem na escrita, muito menos na oralidade. Igualmente, se fosse necessário conceituar ‘unidade mínima’, ‘morfema’, ‘variedade mórfica’, tudo isso seria facilmente encontrado nas gramáticas da Geração NGB. Entrementes, os gramáticos usavam de sua liberdade para tratar de assuntos não abordados na NGB e de fazer uso de terminologia diversa, criando para tanto, apêndices que traziam explicações acerca da diferenciação ainda permanente.

Atualmente, na maioria das escolas públicas, especialmente, não se enfrenta mais o problema da diversidade metalinguística propriamente dito; antes, o problema no ensino da língua portuguesa é a ausência de terminologia, a confusão no ensino da gramática com tantas imagens e pouco texto, o abandono de textos que excedam as rápidas mensagens das redes sociais, com seus símbolos e abreviações, um verdadeiro dialeto dentro do idioma. No entanto, nos exames de qualificação e concursos públicos, enfrenta-se o regresso à precária situação de professores e alunos buscando recursos que possam legitimar seu conhecimento e, para isso, utilizam, incontáveis vezes, a própria NGB. Por isso mesmo é que se indaga se não seria salutar uma atualização desse rico anteprojeto para o ensino básico, já que a língua é entendida como um produto histórico-social. Assim, os termos utilizados pela Análise do Discurso, por exemplo, não continuariam ocupando o espaço da obscuridade para tantos.

Olhar para trás a fim de caminhar adiante

Os séculos XIX e XX configuram o período em que foram iniciados os estudos acerca da história dos conhecimentos linguísticos sob uma perspectiva acadêmica. Embora a ciência em si não seja assim tão jovem nessa área: a língua é objeto de estudo desde a invenção da escrita,

pois era necessário explicar fenômenos do nosso falar. De acordo com Auroux (1990)⁵, ao praticar um idioma cotidianamente é que o aprendizado acontece, mas não seria possível usar um sistema de escrita existente sem o aprendizado prévio desse idioma, pois dele se necessita para transmitir o sistema escrito e é exatamente isso que caracteriza a escrita como essencial no desenvolvimento dos saberes linguísticos. O autor afirma que a maioria dos historiadores liga o nascimento das tradições linguísticas à construção dos sistemas de escrita, enquanto esta é, na verdade, *uma condição de possibilidade do saber linguístico*. Reitera, ainda, que *se todo saber é um produto histórico*, isso significa que resulta da interação constante de tradições e do meio ambiente, tornando a língua um produto sócio-histórico-cultural, incluído no contexto de que *todo conhecimento é uma realidade histórica*.

A fim de procedermos ao estudo das gramáticas da Geração NGB e o impacto que causaram no ensino da gramática até os dias atuais, não basta apenas coletar os eventos históricos que tomaram lugar no desenvolvimento linguístico da prática da língua materna; antes, faz-se necessário elaborar um registro analítico desses eventos e, para isso, a disciplina Historiografia da Linguística é o que melhor subsidiava a empresa desejada. Essa disciplina que, implantada nos Cursos de Letras desde 1970, vem atraindo cada vez mais o interesse de alunos e pesquisadores brasileiros, teve como sua precursora Cristina Altman, da USP – Universidade de São Paulo. O que se almeja na realização desta pesquisa historiográfica é assumir o papel definido por Auroux de *fundador*, pois pretende-se *voltar ao passado para legitimar uma prática cognitiva contemporânea*.

Importa ressaltar a diferença entre História da Linguística e Historiografia da Linguística! Enquanto a primeira relata fatos, registros, eventos, a segunda transita num espaço intermediário entre a própria história, a própria linguística, a cultura e a ciência, valorizando a interdisciplinaridade não observada na História, que tem por obrigação ater-se aos fatos concretos. Com um olhar mais abrangente, atento para o aspecto social, o aspecto cultural e finalmente histórico, a HL há de recortar e selecionar fatos, teorias e métodos da corrente histórica, para então hierarquizá-los, descrevê-los e interpretá-los, uma vez que devem

5 AUROUX, Sylvain (Org.). *Histoire des idées linguistique: La naissance des métalangages en Orient et Occident*. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1990, t. 1.

constituir os estudos sobre linguagem ao longo do tempo, e esse trabalho é o que configura a função do historiógrafo, o qual é *mister* seja, além de um conhecedor da história em geral, um linguista. Outrossim, não haverá como desenvolver adequadamente análises e críticas de qualquer trabalho relacionado à linguagem, segundo Koerner (1995).

Como se pode observar, a HL serve também para fazer compreender os fatos históricos: não se pode fechar os olhos para os estudos linguísticos do passado, pois é justamente onde talvez se possam encontrar respostas para as lacunas que existem até hoje. Sendo assim, uma reavaliação e atualização da NGB, como já é sonhado por muitos professores da língua portuguesa, será mais convenientemente realizada por profissionais que se preocupam com a veracidade das informações, que buscam a legitimidade de suas produções, que propiciem aos atuais estudiosos da língua as diretrizes básicas para ler os textos à luz de sua episteme, apresentando um painel do Brasil e dos filólogos do período selecionado. Esses profissionais são os pesquisadores historiográficos.

Conclusão

Discutir ensino de gramática atualmente gera discussões quase intermináveis, pois existem os que pensam que a habilidade da escrita seja fundamental para o desenvolvimento linguístico do indivíduo e que o ensino da gramática possa furtar esse mesmo indivíduo de expor com liberdade o seu modo de pensar, de ser e, portanto, posiciona tal labor como coercitivo. Por outro lado, há os que defendem a existência de regras que embelezam, por meio de uma padronização, e celebram a comunicação da forma mais requintada que se possa fazer. Também este é visto como coercitivo. Quem está certo? Quem está errado? Quem pode garantir o certo ou o errado? Quem inventou tais regras? Por que algumas formas de expressão são aceitas e solenizadas enquanto outras são rechaçadas a despeito de constituírem comunicação como resultado comum?

Juntamente a esses questionamentos, outros surgem a respeito da disciplina escolhida para a realização da presente pesquisa: a HL é uma ciência? Faz parte da linguística? Da história? Da filologia? Da filosofia? Que corrente teórica é a mais sensata? Qual poderia nos aproximar mais da verdade que buscamos? O que é a verdade?

São muitos questionamentos e poucas certezas. Nada obstante, sabe-se que a HL pode evitar julgamentos excessivos a par de oferecer o conhecimento proposto pelos autores escolhidos neste trabalho; também é sabido que as obras a serem analisadas neste âmbito foram essenciais na formação de profissionais dos mais diversos segmentos da nossa sociedade e, até hoje, ainda são a fonte mais segura de pesquisa e conhecimento da riqueza vocabular do nosso idioma. Ainda que haja valor em tudo o que a língua pode oferecer, é salutar reativar a memória acerca dos caminhos que a gramática já trilhou no desenvolvimento da língua pátria e onde se encontra hoje.

Ronaldo Batista (2013) afirma que:

(...) um linguista (ou um bom gramático) será realmente um linguista (ou um gramático) se souber não só avançar nos conhecimentos de sua área, mas também se puder recuar, em uma reflexão teórica, ao passado de seu campo de estudos. (...) (BATISTA, 2013, p. 105)

O que agora é apresentado não é mais que uma perspectiva investigativa, que se propõe servir de ponte entre a forma como pensavam os gramáticos da Geração NGB sobre os fenômenos linguísticos e o que hoje é ensinado nas escolas pelo Brasil afora. Acredita-se que ainda há de haver discordâncias, dissensões e muito trabalho e estudo, mas que as vozes discordantes sejam cada vez menos numerosas é o que se deseja, a fim de se alcançar o valor didático da simplificação terminológica nos ensinamentos fundamental e médio, garantindo realização mais eficiente das tarefas do professor e do aluno. Também se acredita, assim, que se poderá contribuir para que a comunidade acadêmica perceba as raízes da língua portuguesa e as mudanças que nela ocorreram.

Referências

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968 - 1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.

- AUROUX, Sylvain (Org.). *Histoire des idées linguistique: La naissance des métalangages en Orient et Occident*. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1990, t. 1.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortêz, 2013.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 11 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1970.
- ELIA, Sílvio. Os estudos filológicos no Brasil. In: ELIA, Sílvio. *Ensaio de filologia e linguística*. Rio de Janeiro, Grifo, 1975.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura Gramatical Brasileira – 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Editora Parábolas, 2008.
- KOERNER, E.F. Konrad. *Linguistic historiography: projects & prospects*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999.
- _____. What is the History of Linguistics good for? In: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, v. 9, p. 209-230, 1999.
- KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical*. 7 ed. melhorada e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1961.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 6 ed. Adaptada à nomenclatura oficial. Rio de Janeiro: F. Briguier & Cia., 1960.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa: (de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira)*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001.

Formação do português do Brasil: um correr dos olhos sobre o vocabulário afro-brasileiro nos poemas negros de Jorge de Lima

Sander Goulart¹

Introdução

Já muito se documentou sobre as características do português do Brasil (PB). Argumentos fortes, embasados em grandes linguistas, já foram erigidos em defesas ou críticas das formações linguísticas que ocorreram, ocorrem e ocorrerão em nossa língua. No país, entretanto, grande parte dessas discussões, sobretudo a partir do século XX, surge com o sentimento moderno que dominava a escrita de alguns autores da época. Essas questões ganham grande enfoque com os intensos estudos sobre o decurso histórico da língua portuguesa no Brasil, principalmente pelo intenso fluxo heterolinguístico, propulsor da atual composição linguística da nossa nação.

Em vista das explicações sobre a construção linguística, que, no Brasil, se dá desde o período colonial, época de grande expansão ultramarina, somada a importantes acontecimentos que fortaleciam o poder lusitano centralizador. Mesmo com o recebimento de imigrantes, coube ao fato estético da literatura brasileira descortinar-se, em determinada fase, aos fatos linguísticos por meio da palavra. A ficção, faculdade

¹ Estudante na área de Estudos de Linguagem, programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Letras, Coordenação de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Posling), sendo orientado pelo Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere.

mental de produção de imagens, ganha forma e se molda em prol de uma literatura que se vale de registro oral e de fala objetiva e inculta.

O objetivo deste artigo é destacar as questões históricas (morfológicas, sintáticas, fonético-fonológicas, semânticas etc.) de vocábulos de origem africana presentes no livro *Poemas Negros*, de Jorge de Lima. Para tal análise, utilizamos a edição ampliada da obra, datada no ano de 2016, atrelada ao contexto histórico e contribuições dos povos negros na composição linguística do Brasil. Somada a tal investigação está a análise diacrônica dos vocábulos e palavras que exerceram papel influenciador no português brasileiro, haja vista as transformações que as línguas de contato causaram no cenário nacional.

O texto está dividido em três seções:

1. “O português brasileiro: índios, africanos e portugueses” - esse item contém informações sobre o constructo linguístico no Brasil do século XVI ao XX. Ocorre também, neste tópico, o aprofundamento da hipótese da pesquisa, que consiste em confirmar ou refutar a gradiência e a variação presentes em vocábulos afro-brasileiros, bem como a recorrência de termos oriundos da língua kwa e do povo banto, presentes em *Poemas Negros*;
2. “A linguística nos textos literários modernistas” - essa seção traz características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas encontradas em textos da segunda fase modernista, sobretudo a literatura que exerceu certa força na escrita de Jorge de Lima;
3. “O léxico africano emprestado a *Poemas Negros*” - o tópico em questão corrobora para o andamento da análise linguística desse trabalho. A partir deste, há a investigação detalhada do *corpus*, bem como a resposta (e mais perguntas) a questionamentos sobre a multiplicidade de influências das mais variadas línguas africanas no PB. Assim, termos usados no candomblé serão destacados, com a finalidade de comprovar a contribuição desse ritual na sobrevivência de alguns vocábulos.

No quadro da tradição histórica do português, as influências linguísticas africanas assumem importante papel na descrição oral,

gramatical e lexical do PB, podendo perfeitamente ser aplicada ao conjunto de formas, sobre as quais versa o presente artigo. Os poemas de Jorge de Lima revelam a musicalidade, a sonoridade e a marca regional presentes no complexo, mas importantíssimo, processo de miscigenação cultural, social e, o que é de grande valor para esta pesquisa, linguístico.

O português brasileiro: índios, africanos e portugueses

O processo histórico de formação linguística do país finca-se em parâmetros sócio-culturais. Toda a construção parte do conservadorismo exacerbado e dos receios de represálias contra o sistema dominante, uma vez que, juntos, os falantes de uma mesma língua se contraporiam ao instrumento linguístico neutralizante em seu reconhecimento e valorização. Entretanto, o avanço da língua era incessante, pois Portugal, o símbolo maternal linguístico para todos os seus “segregados”, já possuía grande diversificação na sua origem linguística.

O reinado lusitano começou por explorações litorâneas do Brasil e, diante da língua falada em toda a costa brasileira, viu-se, com a liderança de Padre Joseph de Anchieta (*Arte da Língua mais Usada na Costa do Brasil* - 1595), com a tarefa de catequizar os índios brasileiros. Para tal difusão da fé católica, as *Línguas Gerais*, versões adaptadas do grupo tupi, serviram de base para convencimento dos valores cristãos. Partiu-se, então, para uma simplificação e gramaticalização deste pelos jesuítas, destarte, tornando-o uma língua comum.

O *nheengatu*, língua geral amazônica, de base tupinambá, era empregado na porção norte da colônia; e a língua geral paulista, de base tupi, difundida inicialmente em São Paulo, para depois seguir para outras regiões por intermédio dos bandeirantes, que intentavam escravizar índios dos sertões nordestinos, superaram a língua portuguesa, que constituía língua minoritária. Uma vez que não havia muitas mulheres brancas na colônia, a população compunha-se de indígenas e mestiços, haja vista a comum união de brancos com índias.

De acordo com Rodolfo Ilari (2014), do Golfo da Guiné, vieram línguas da família kwa (*CUA*): o eve ou jeje (da região do atual Togo, Benin e Gana), o fon e o mai (do Benin e da Nigéria). Já o quicongo e o quimbundo (República Democrática do Congo, Congo e Angola), e o ioruba

(Togo, Benin e Nigéria) vieram línguas da família Banto, Angola. Houve também um significativo contingente de negros mulçumanos trazidos para o país, e com ele a língua franca árabe, o que, em 1835, propiciou a “Revolta dos Malês”, rebelião de aproximadamente 1.500 negros mulçumanos fixados na região de Salvador (BA). Os Malês lutavam contra a imposição da fé católica, e a mesma língua em comum ajudou muito na ameaça da ordem escravagista. Contudo, malograram.

No que tange ainda aos falares africanos no Brasil, Margarida Petter (2011, p. 260-262, *apud* Basso, 2014, p. 217) divide geograficamente as línguas africanas que vieram para o Brasil em duas áreas: oeste-africana, que contém os troncos nigero-colônês, afro-asiático e nilo-saariano; e a austral, composta essencialmente por línguas do subgrupo banto. Ainda segundo a linguista, as línguas trazidas ao Brasil, por conta do tráfico negreiro, contabilizavam três trocos linguísticos (kwa) - ewe, ioruba; (Banto) - quicongo, quimbundo, umbundo; (Mande) - mandinga, huaçá.

A linguista Yeda Pessoa de Castro (2001) enumera quatro tipos de falares africanos distintos, também ditos dialetos afronegros do Brasil: dialeto das senzalas (sec. XVI, de base banto); dialeto rural (sec. XVII, com base no quimbundo); o dialeto de Minas (também de base banto); e o dialeto urbano, a partir de 1808, quando os portos do Brasil foram abertos ao comércio internacional.

Além dos empréstimos linguísticos, as *interferências* constituem outra categoria importante no panorama dos falares africanos em territórios brasileiros. Nesse processo interativo de contato com os portugueses, os africanos, ao adquirir o português como segunda língua (L2), transferiam traços fonéticos e morfossintáticos à língua portuguesa. A tal mecanismo, Petter (2017, p. 88) prefere usar o termo *imposição*, cunhado por Van Coetsem. O confronto entre o português brasileiro com as variedades linguísticas usadas na África, mesmo diante dessas inúmeras interferências e empréstimos, permite o entendimento da importância do contato com as línguas africanas em todo o processo.

A linguística nos textos literários modernistas

A literatura, a arte, o vocabulário, bem como a produção de sentido dos vocábulos contribuem com importantes indicadores para a

compreensão de cada povo, agindo de forma marcante na estrutura e formação do PB. Os contextos discursivos envolvidos são heterogêneos, porém os traços lexicais podem conviver harmoniosamente.

À medida que o movimento modernista buscava, pelo menos nos anos 1940, cargas de denúncia social e política, destacadas em situações e tipos regionais, a linguística também retratava a verdade pungente das suas figuras e enraizamento das situações socioculturais, conforme se vê em *Banguê e Fogo Morto* (José Lins do Rego), *O Quinze* (Rachel de Queiroz), *Capitães da Areia* (Jorge Amado), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) entre outros.

A mutação cultural e artística ocasionada pelo modernismo no Brasil tencionava romper com o purismo lusitano predominante até o final do século XIX. Mario de Andrade, por exemplo, em sua *Gramatiquinha da Fala Portuguesa*, rompeu com certos tabus linguísticos. Nesse curso, a prática da língua tomou outra face, um estilo brasileiro moderado que permeia a originalidade e certo desequilíbrio, conforme nota-se na escrita de Carlos Drummond de Andrade.

Diante dessa realidade, hoje se impõe a ideia de que há variantes brasileiras do português com diferenças significativas da língua lusitana. Tais variedades de usos podem ser encontradas em obras literárias de autores renomados do modernismo: Guimarães Rosa (*Grande sertão: Veredas*); Érico Veríssimo (*Incidente em Antares*); Graciliano Ramos (*Vidas Secas*) etc.

O léxico africano emprestado a *Poemas Negros*

A literatura de *Poemas Negros* preocupa-se em explorar poeticamente a língua em sua origem africana. Há, contudo, um importante registro de vocábulos que estabelecem ligações com as línguas africanas, sejam elas advindas do contato de portugueses com línguas da região de Angola, Moçambique, ou norte do Equador.

Castro (2001) realizou um levantamento de 3.517 termos de origem africana no português do Brasil. Embora, a maior parte dessas palavras enriqueça o vocabulário religioso, observa-se um significativo número relativo à dança, música, culinária, entre outros. Com base nisso, os termos adaptaram-se à fonologia, à morfologia e à sintaxe dos falares brasileiros.

Foram selecionados os seguintes poemas para compor o *corpus* de língua escrita deste artigo: *Diabo brasileiro*; *Essa negra Fulô*; *Benedito Calunga*; *Exu comeu tarubá*; *Olambá é batizado*; *Poema de encantação*; *Quando ele vem*; *Xangô*; *Comidas*; *Rei é Oxalá*, *Rainha é Iemanjá*; *Ancila negra*; e *História*.

Percebe-se, a partir daí, um número significativo do que a norma padrão da língua chamaria de encontros consonantais indesejados, isto é, dissolução de grupos consonantais. Também são presentes as formas apocopadas do *r*, e a vocalização de *lh*.

Nem só variadas influências fonéticas, o português afro-brasileiro absorveu. Segundo Silvio Elia (2003), “houve, de fato, entre nós, um rearranjo do sistema dos pronomes pessoais. Nesse novo sistema, *ele*, forma reta e tônica, substitui *o*, forma oblíqua e átona, com a particularidade de só se referir à pessoa de quem se fala”: “*eu vi ele*”.

Nesse caso, o plano sintático, a falta de concordância do verbo com o sujeito traz certo incômodo à norma gramatical. Diante disso, não é possível destacar os africanismos presentes nos *Poemas Negros* sem incluir expressões e palavras que fazem parte do vocabulário e do dia a dia do povo-de-santo – língua entendida e utilizada como modo litúrgico.

Frente ao grande número de palavras extraídas da poética limiana, destacam-se dois níveis: segmental e suprasegmental. O primeiro trata das vogais e das consoantes, bem como suas harmonias vocálicas e consonantais. Já o segundo, a propagação dos dados tonais, os acentos e a estrutura silábica foram selecionados para uma compreensão sólida da influência das línguas africanas na constituição do português do Brasil.

A partir dos dados coletados, o que se evidencia aqui é a fluência no uso de vocábulos de origem nagô, tradicionalmente, tomada como língua oficial do candomblé. Enquanto os bantos dedicavam-se ao culto de antepassados, os nagôs cultuavam os orixás. Outra diferença entre esses dois povos consiste na conservação dos dogmas religiosos por parte destes, enquanto aqueles assumiam uma posição mais eclética.

Nesse ponto, extraem-se do legado folclórico do *corpus* os elementos/lexemas relacionados à linguística africana, sejam eles tipos de instrumentos, danças, divindades/nomes de deuses, cargos religiosos, comidas etc.

O vocabulário a seguir, com sua devida origem ou grupo linguístico e significado, segue a definição e pesquisa feitas por Castro (2001). Todo esse léxico está presente na poética limiana:

ABERÉM: (kwa) – s.m. bolo de milho branco moído com açúcar, cozido com água até tomar consistência de purê, envolvido em folha de bananeira e amarrado com fibra de bananeira, comida de Omulu, Xangô, Oxalá e Ibêji. Var. abarem.

ACAÇÁ: (kwa) – s.m. bolo de milho branco ou amarelo, cozido até se tornar gelatinoso e envolvido, ainda quente, em folha de bananeira; refresco de fubá de milho ou de arroz, fermentado em água açucarada.

ACARAJÉ: (kwa) – s.m. bolo de feijão fradinho, temperado e moído com camarão seco, sal e cebola, frito em azeite de dendê, serve-se quente, com molho de nagô e vatapá.

AGÔ: (kwa) – exp. pedido de licença, permissão, resposta.

ALUFÁ: (kwa) – s.m. sacerdote mulçumano entre os antigos malês na Bahia.

ANGANA: (banto) – s.m. 1. (pejorativo) patrão. 2. – s.f. (arcaico) senhora, mulher do senhor, tratamento que era usado pelos escravos.

ANGOLA: (banto) – s. país do sudoeste da África, na costa do atlântico, de povos de grupo linguístico banto, dentre as quais se destacaram o quimbundo, quicongo e umbundo, sua capital Luanda aparece frequentemente invocada em cânticos litúrgicos e folclóricos sob a forma de Aruanda. 2. – s.f. nação de candomblé, de tradição e terminologia religiosa de base banto. Var. congo-angola. 3. – s.m. ritmo para Dandalunda e Oxum; toque de berimbau.

BABÁ: (kwa) – s.m. pai, antepassado, chefe, palavra que precede o nome do egum. Var. baba 2. – s.m. tratamento respeito para mameto (criadeira, ama de leite). 3. – s.f. tratamento que era dado às amas pretas e velhas, mas, hoje, a qualquer ama-seca, ama de leite. Var. BA (a criadeira, a que nina e acalma bebês com tapinhas na bunda).

BABALAÔ: (kwa) – s.m. vidente, olhado(r), sacerdote de ifá. Var. babá-ifá, babaloalô.

BABALORIXÁ: (kwa) – s.m. sacerdote nagô-queto, Var. babaloxá, babanlá.

BANGUÊ: (banto) – s.m. padiola feita de cipós entrelaçados, que era usada para transportar cadáveres de escravos; espécie de liteira usada no campo, para transportar crianças, enfermos e mortos; serve também para carregar a bagaceira da moenda e materiais de construção para o canteiro de obra. 2. s.m. canal ladrilhado por onde escorre espuma

de tachas de açúcar. 3. s.m. engenho de açúcar primitivo 4. s. topônimo muito comum na zona açucareira do nordeste.

BANZO: (banto) – s.m. nostalgia mortal dos africanos em cativo; saudade.

BOBÓ: (kwa) 1. – s.m. comida feita de uma variedade de feijão, inhame ou batata da terra com camarão e azeite de dendê. 2. – s.m. início de gravidez. 3. – s.m. pessoa indesejável. 4. – s.m. mandioca seca para farinha.

CACHIMBO: (banto) 1. – s.m. pipo de fumar. Var. jingo 2. – exp. “o costume do cachimbo põe a boca torta”, teimar; “*não nega(r) fogo pró cachimbo*”, estar pronto pra tudo.

CAFUNÉ: (banto) 1. – s. ato de coçar, de leve, a cabeça de alguém, dando estalidos com as unhas para provocar sono. 2. – s.m. pequeno dendê intercalado aos grandes.

CAFUTE: (banto) – s.m. o diabo.

CAFUZO: (banto) – s.m. mestiço de negro e índio, mestiço de cor preta, embaciada, cabelo corrido e grosso. Var. carafuzo.

CALUNGA: (banto) 1– s. o mar; o fundo da terra; o abismo; divindade poderosa, seus símbolos. (banto) 2. – int. salve! Viva! 3. – s.f. bibelô, qualquer imagem pequena, estatueta. 4. – s.f. cada uma das duas bonecas eminentes do maracatu. 5. – s.m. rato pequeno, doméstico. 6. – s.m. ajudante, carregador de caminhão.

CARURU: (banto) 1. – s.m. iguaria feita à base de quiabo cortado, temperado com camarões secos, dendê, cebola, pimenta, prato típico da cozinha baiana. Var. calulu, cariri (banto) 2. – s. nome genérico para várias espécies de folhas da família das amarantáceas. (banto).

CUMBA: (banto) 1. – s.m. poderoso, forte, valente. Var. cuba; catuba. 2. – s.m. curandeiro, feiticeiro temível.

DENDÊ: (banto) 1. – s.m. palmeira ou fruto da palmeira. Var. dendeze(i)ro. 2. – s.m. óleo vermelho obtido da palmeira dendê, de grande uso na culinária religiosa afro-brasileira e baiana; óleo da palma no português de Portugal. 3. – s.m. bruxaria, magia negra, coisa feita. 4. – s.m. diz-se da moça assanhada, espevitada. 5. – exp. “*vadia(r) na tina de dendê*”, esbofar-se, esfalfar-se. 6. – s. topônimo muito comum para as ruas, ladeiras.

EFÓ: (kwa) 1. – s.m. guisado de folhas de língua-de-vaca ou taioba, temperado com camarão seco, pimenta, sal e azeite de dendê, prato típico da comida baiana. Var. caruru-de-folha.

EXU: (kwa) 1. – s.m. divindade nagô-queto, capaz de fazer tanto o bem quanto o mal, tido como mensageiro dos orixás, preside a fecundidade, as encruzilhadas, os caminhos perigosos e escuros. 2. – s.m. espírito maligno, o diabo. 3. – exp. “vira(r) Exu”, ser tomado de cólera, enfurecer-se.

FULO: (banto) – adj. colérico, furioso.

IAIÁ: (banto/kwa) – s.f. forma respeitosa de tratamento para mulheres jovens, hoje arcaizante, mas observada na fala de preto-velho.

IEMANJÁ: (kwa) – s.f. orixá do mar, equivalente a N. Sra. Da Conceição, do Carmo ou das Candeias. Nomes: Açabá, Agué, Xalugá, Coque, Cuqueto, Iamim, Iemanjá-Açabá, Inaê, Janaína, Marbô, Ounjimun, Odê, oloxá.

JILÓ: (banto) 1. – s.m. fruto do jilóe(i)ro, de sabor amargo. 2. – s.m. diz-se de um homem magro e cabeçudo. 3. – exp. “Se não existisse mau gosto, não se plantaria jiló”, de referência a alguma coisa considerada extravagante.

MACONHA: (banto) – s.f. variedade de cânhamo, cujas folhas e flores são usadas como narcótico. Var. macaia, macanha.

MANDINGA: (banto) – s.f. bruxaria, ardil, (p. ext.) mau-olhado.

MINHOCA: (banto) 1. – s.f. verme anelídeo. 2. – s.f. diz de uma pessoa muito magra.

MOCOTÓ: (banto) 1. – s.m. tornozelo, pernas grossas. 2. – s.m. patas de bovinos, sem casco, usadas como iguaria do mesmo nome; mão-de-vaca.

MOLEQUE: (banto) 1. – s.m. menino, garoto, rapaz; meninote negro. 2. – adj. Divertido, pilhérico, travesso. 3. – s.m. (p. ext.) canalha, velhaco.

MOQUECA: (banto) – s.f. guisado de peixe ou de mariscos, podendo também ser feito de galinha, carne, ovos etc., regado a leite de coco, azeite de dendê e pimenta.

MUCAMA: (banto) – s.f. criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeio. Var. mucamba.

OGUM: (kwa) 1. – s.m. divindade do ferro e da guerra, equivalente a Santo Antônio (Oxossi no Rio de Janeiro. 2. – s.m. (p. ext.) diz-se uma pessoa aguerrida. 3. – s. remédio.

OXÓSSI: (kwa) – s.m. orixá da caça, protetor dos caçadores, equivalente a São Jorge.

OXUM: (kwa) 1. – s.f. orixá que comanda os rios e todas as águas doces, sem a qual a vida na terra seria impossível. Identificada como N. Senhora das Candeias ou N. Senhora das Graças, é a segunda mulher, a predileta de xangô, depois de ser casada com Oxóssi.

QUIBEBE: (banto) – s.m. purê de abóbora, leite de coco e sal.

QUILOMBO: (banto) 1. – s.m. povoação de escravos fugidos; o mais famoso foi Palmares, construído em Alagoas, no séc. XVII., sob a chefia de Ganga Zumba e Zumbi. 2. – s.m. auto popular figurando escravos fugidos que lutam pela posse da rainha, mas terminam derrotados e vencidos como escravos.

QUIMBUNDO: (banto) – s. uma das seis línguas veiculares de Angola, faladas pelo povo ambundo, concentrado na região central do país, entre Luanda e Malanje, compreendendo também Ambriz. Foi, certamente, uma das línguas africanas mais importantes no Brasil.

QUINGOMBÓ: (banto) – s.m. o mesmo que quiabo. Var. quigombó.

QUITANDA: (banto) 1. – s.f. pequeno estabelecimento onde se vendem verduras e frutas; tabuleiro em que os vendedores ambulantes expõe sua mercadoria. 2. – s. nome de um antigo engenho no Recôncavo.

QUITUTE: (banto) – s.m. petisco, iguaria de apurado sabor.

QUITUNDE: (banto) – s.m. feijão miúdo e verde que serve para sopas e outras iguarias. Var. quitandê.

VATAPÁS: (banto) – s.m. prato típico da cozinha baiana, espécie de purê de farinha de mandioca ou pão de véspera, leite de coco, azeite de dendê, amendoim, gengibre e castanha de caju, ralados ou moídos, tradicionalmente feitos para acompanhar o caruru.

XANGÔ: (kwa) – s. orixá dos raios de trovão, rei-herói do povo iorubá, geralmente corresponde a São Jerônimo, é venerado nos meteoritos e machados de pedra que são colocados em um pilão de pedra de madeira esculpida (odô) a ele consagrado 2. – s.m. diz-se da pessoa turbulenta, agressiva. (banto) 3. – s.m. nome genérico das religiões afro-brasileiras em Pernambuco e Alagoas, e onde elas se realizam.

ZAMBI: (banto) – s. Deus supremo. Var. Inzambi.

A incidência de termos ligados a divindades encontra-se em maior número em famílias de língua kwa, já os vocábulos pertencentes ao tronco linguístico banto abarcam um significativo volume de palavras

relacionadas a tipos de comida. Como já foi explicado antes, o banto – distribuído entre territórios dos Congos e Angola - no Brasil se destacou pelo contato direto com o colonizador português. Essa troca foi estabelecida com três povos litorâneos: 1) bacongo, falantes do quicongo; 2) ambundo, falantes do quimbundo e 3) ovimbundo, falantes do umbundo.

Do outro lado, mais precisamente o oeste africano, as línguas e povos do tronco kwa que se destacaram em terras brasileiras compunham o grupo ewe-fon e a língua ioruba. Isso revela outra semelhança com a estrutura das sílabas em português, consoante vogal, conforme se percebe nos exemplos retirados de *Poemas Negros*.

Um dado importante é descrito em uma das pesquisas de Yeda P. Castro (2005), a autora considera que, além do léxico, as línguas africanas também contribuíram para formar o que ela chama de matriz africana do português africano. Em *Poemas Negros* também encontramos exemplos que corroboram os estudos da escritora:

- Omissão de consoantes finais de palavras ou transformações dessas em vogais (sinhô). Tal processo coincide com características similares ao ioruba, uma das ramificações de kwa;
- A não ocorrência de encontros consonantais (fulô). A palavra ‘saravá’ seria outra interrupção, quebra desse tipo de construção.
- Concordância de número presente apenas no artigo ou outros determinantes (esses menino), tal como em banto, estrutura que pluraliza os nomes por meio de prefixos, como já mencionado.

Diante desses dados, o estudo científico revela que as discussões sobre as línguas africanas e suas influências no PB ultrapassam o termo nagô ou ioruba, e atinge a variedade étnica, linguística e cultural. Contudo, neste *corpus* literário, encontra-se significativo volume de vocábulos e palavras do campo religioso, mais exatamente, do candomblé, tendendo à língua kwa e suas múltiplas famílias. Isso não diminui a importância do grupo banto, ou qualquer outro, na configuração do português brasileiro. Em outro ponto, vê-se que a investigação dos falares africanos nos poucos textos, de tradição oral, materializados nestes *Poemas Negros*, de Jorge de Lima, aponta a importância do diálogo estabelecido entre literatura e linguística.

Considerações finais

O legado de Jorge de Lima, sobretudo seus *Poemas Negros*, constitui interessante campo de pesquisa, pois traz elementos importantes para a compreensão da estrutura fônica, sintática, semântica e linguística africana na constituição do português do Brasil. Além disso, devemos sim ao candomblé, e a suas duas nações, um entendimento melhor sobre a construção e reconstrução do léxico e seus significados, uma vez que a língua, em sua heterogeneidade, é mutável.

Com esse recorte da extensa obra de Lima, confirmamos uma grande rede de contato linguístico africano que deixou poucos sobreviventes, quando comparado ao bilinguismo luso-indígena. Contudo, o candomblé permanece como um grande celeiro linguístico, e tudo isso é visível nos vocábulos usados por esse escritor, em seus poemas. Além disso, os rituais candomblecistas cultivaram não só nomes de deuses e deusas para suas celebrações, mas os nomes de alimentos, os objetos musicais, bebidas, danças, lugares e acontecimentos sociais também foram inseridos ao plurilinguismo brasileiro.

Entretanto, a tentativa de representar a língua africana em terras nacionais propicia ao leitor entender um pouco da grande importância do negro na formação da nossa língua e identidade. É, portanto, o cruzamento do poético com a realidade linguística, sobretudo, a religiosidade candomblecista.

Por fim, *Poemas Negros* fazem uma aliança com a história da língua portuguesa. Surge, então, o interesse em pesquisar a fundo sobre essa relação entre a linguística e a literatura, suas características, seu legado histórico-cultural, seu *modus vivendi* e sua importância para as pesquisas linguístico-literárias.

Referências

- ALENCAR, José de. *Iracema, a lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: Typ de Vianna e Filhos, 1865.
- _____. Post Scripto à segunda edição. In: *Iracema, a lenda do Ceará*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Mellier, 1891.

- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Tradução por Maria Angélica Furtado da Silva. São Paulo: Cortez, 2016.
- BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *História concisa da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2005.
- ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FIORIN, José Luiz et. ali. *Novos caminhos da linguística*. São Paulo: Contexto: 2017.
- _____; PETTER, Margarida. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. 25. ed. São Paulo: Global, 2013.
- ILLARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- _____; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- JUNQUEIRA, Ivan. *Escolas literárias no Brasil*. Tomo I e II. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2004.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LIMA, Jorge de. *Poemas Negros*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Documentação, 1971.
- MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 3. ed. Porto: Livraria Figueirinhas, 1948.
- PETTER, Margarida. *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

- PÓVOAS, Ruy do Carmo. *A linguagem do candomblé: níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- PROENÇA FILHO, Domicílio. *Muitas línguas, uma língua: a trajetória do português brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2017.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1976.
- SPINA, Segismundo (org). *História da língua portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2008.
- TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.
- _____. *Dicionário de Literatura Brasileira*. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

Noções de língua portuguesa e efeitos de sentidos de competência na Base Nacional Comum Curricular

Fernanda Gonçalves de Laia¹

Considerações iniciais

Neste trabalho, apresentamos os primeiros passos da pesquisa desenvolvida em nível de Doutorado, na qual buscamos compreender o processo de produção de sentidos sobre competência no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, buscamos analisar as noções de língua portuguesa, formuladas por meio de habilidades, na constituição do sujeito escolarizado. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se na interlocução da Análise do Discurso de orientação francesa, que tem como fundador Michel Pêcheux, com a História das Ideias Linguísticas, dirigida por Sylvain Auroux. Esta pesquisa também está ancorada nos estudos de Eni Orlandi, que é a principal sistematizadora dos estudos de Pêcheux e Auroux no Brasil.

Assim, este trabalho está dividido em três partes: na primeira, traçamos um panorama histórico das políticas neoliberais na Educação e apresentamos as condições de produção da BNCC; na segunda, falamos sobre o conceito de competência; e, na terceira, expomos parte da fundamentação teórica de nossa pesquisa.

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

Breve percurso histórico

O marco histórico da inserção do neoliberalismo na educação básica foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia. A partir dela, difundiu-se a ideia de que a educação deveria atender às necessidades básicas de aprendizagens (NEBAS) de crianças, jovens e adultos (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAIS, 2004).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) passou a despontar como uma das principais propulsoras das ideias direcionadas às políticas educacionais. Os documentos produzidos por esse organismo internacional alertavam, em 1990, para a necessidade de implantação de mudanças educacionais frente às transformações no mundo do trabalho. Recomendava-se que os governos dos países dessas regiões implantassem reformas em seus sistemas de ensino com o objetivo de adequar o novo trabalhador ao novo tipo de sistema produtivo, exigindo dele novos conhecimentos e habilidades para enfrentar as demandas da reestruturação produtiva (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Outra referência é o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* (1996), conhecido como *Relatório Jacques Dellors*, produzido entre 1993 e 1996 por um conjunto de intelectuais orgânicos da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da UNESCO, no qual se definiu o conceito de “educação ao longo da vida”, que deveria ser alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a viver junto.

A Educação também passou a ganhar centralidade nos discursos e nas políticas do Banco Mundial, na década de 1990. De acordo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o Banco Mundial, além de financiar, aderiu às principais orientações da Conferência Internacional de Educação para Todos (1990). Em 1995, esse organismo internacional publicou o documento *Prioridades e Estratégias para Educação* que orientava o financiamento da educação com fundos públicos, principalmente, para as camadas mais pobres – as minorias étnicas e culturais.

Essas diretrizes foram assimiladas por intelectuais brasileiros e inseridas nos principais documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais: Plano Decenal de Educação para Todos; Emenda Constitucional de n.º 14, Lei n.º 9.394/96; Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização (FUNDEF); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Plano Nacional de Educação (2001); Plano Nacional de Educação (2014) e na BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver no percurso das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que estabelecia a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A LDB, sancionada em 1996, viabiliza a aplicação da norma constitucional e, no artigo 26 do texto original, determina que

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 (BRASIL, 1996).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20 metas, dentre elas, a de número 7 propõe um ensino de qualidade, levando em consideração as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) a serem atingidas nos anos 2015, 2017, 2019 e 2021. Para isso, a primeira estratégia dessa meta sugere:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A condição de produção imediata da BNCC foi marcada por uma crise econômica que se desdobrou em uma crise política que levou ao golpe de 2016. O I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base foi realizado em 2015 e, no mesmo ano, aconteceu a primeira

consulta pública para a construção da primeira versão. Na elaboração desse documento preliminar, estiveram envolvidos, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o Fórum Nacional de Educação (FNE), entre outras organizações.

A segunda versão foi marcada por disputas entre o MEC, o CONSED, a UNDIME e as entidades nacionais que representam os docentes, como o Sindicato Nacional dos Docentes da Instituição de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED).

Em 2017, sob a direção do governo Michel Temer, que chegou ao poder com um golpe que tirou Dilma Rousseff da Presidência da República, e com a modificação da burguesia no bloco no poder, foi realizado um seminário para apresentar a terceira versão da BNCC. Nesse encontro, estavam presentes representantes da sociedade política e da sociedade civil; no entanto, os professores, os estudantes e a população não participaram desse seminário. Apesar desse processo ter tido o Ministério da Educação (MEC) como condutor, foi o CONSED, a UNDIME e a organização conhecida como Movimento pela Base Nacional (MBNC) que deram direção política à reforma curricular nacional. O MBNC, braço do movimento Todos Pela Educação (TPE), considera-se como uma organização da sociedade civil formada por pessoas e instituições² que atuam na construção de uma Base de qualidade.

O conceito de competência

A organização da Base em competências gerais e específicas, bem como a inclusão de competências socioemocionais, demarcou um

2 Abave, Cenpec, Comunidade Educativa, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Instituição Ayrton Senna, Todos Pela Educação entre outros. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 13 de julho de 2019.

rompimento com as versões anteriores desse documento. Analisando as três versões da BNCC, observamos que a discursivização do termo “competência” foi progressiva. Na terceira versão da Base, o termo “competência” é definido como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Entendemos que o conceito de competência é polissêmico e que, ao longo do tempo, tem sido usado por diferentes áreas das atividades humanas, tais como a Economia, o Trabalho, a Psicologia e a Educação. No entanto, ele quase sempre aparece relacionado às noções de desempenho e de eficiência.

Segundo Chauí (2016, p. 55), no período industrial, a divisão social do trabalho era feita pela separação entre o que tem competência e o incompetente. O competente seria aquele que possuía um saber específico, institucionalmente reconhecido, por meio do qual poderia pensar e fazer pelos outros, e, principalmente, “excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações” (CHAUI, 2016, p. 113); enquanto o incompetente seria aquele que foi privado de sua condição de sujeito e transformado em “objeto do saber e da prática dos competentes” (CHAUI, 2016, p. 113).

O conceito de competência ganhou centralidade no contexto sócio-histórico da crise estrutural do capital, no início dos anos 1970. Segundo Mészáros (2009), foi a partir desse período que o capital³ e, em particular, o capitalismo⁴ passou a dar sinais de colapso: no aspecto estrutural, com o esgotamento do padrão de acumulação

3 Mészáros (2009) explica porque Marx chamou sua grande obra de *O capital*, e não de “capitalismo”. Para o autor, Marx estava muito mais interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital (monetário, mercantil etc.), até finalmente o capital industrial se tornar a força dominante e definir a fase clássica da formação capitalista. Capital é uma categoria histórica e dinâmica, produto de uma determinada força social e econômica.

4 Por capitalismo, entendemos, a partir de Marx, como qualquer formação social em que os processos de circulação e acumulação do capital são hegemônicos e dominantes no fornecimento e moldagem das bases materiais, sociais e intelectuais da vida social (HARVEY, 2016, p. 19).

taylorista-fordista de produção e, na sua derivação superestrutural, a crise do Estado keynesiano-burocrático.

Para recuperar as taxas de lucro que entraram em declínio devido ao baixo crescimento da economia e à baixa produtividade dos trabalhadores nas fábricas, o novo modelo de produção e organização do trabalho, denominado toyotismo, foi introduzido na indústria japonesa de automóveis e, posteriormente, foi difundido para todas as áreas da economia dos países capitalistas centrais e periféricos. As novas tecnologias de produção e gestão do trabalho nas fábricas tiveram um papel importante na elevação da intensidade da exploração, na depressão do salário e na criação de um exército de mão-de-obra reserva, recuperando a rentabilidade abalada com o esgotamento do modelo fordista/taylorista.

Além das modificações nas relações sociais de produção e na gestão do trabalho nas empresas, ocorreram mudanças no mundo das ideias com o desenvolvimento da ideologia neoliberal, que podem ser resumidas da seguinte forma: a negação da questão social pelo Estado, com o argumento de que é necessário manter a liberdade individual do cidadão perante a esfera estatal.

Esse cenário de crise teve desdobramentos na escola pública, pois a escola, no contexto do modelo fordismo/keynesiano, tinha como pilares a formação do indivíduo para o pleno emprego e a sua integração na vida produtiva. Nesse período, houve uma expansão da escola como uma necessidade da expansão da própria indústria fordista, visto que sua função era a preparação dos jovens para o trabalho assalariado e formação de consumidores e eleitores com o mínimo de informação para a reprodução do sistema capitalista.

Com a crise estrutural do capital e, conseqüentemente, com o processo de recomposição burguesa, a escola pública assumiu um importante papel na construção da hegemonia, adequando-se ao novo modelo de produção toyotismo/neoliberal, marcado pela produção flexível e pelo livre-mercado, diferentemente das ideias liberais-burguesas de universalização do ensino e da gratuidade obrigatória. Os novos modelos de organização e gestão do trabalho requeriam um novo tipo de trabalhador e também um novo tipo de escola que deveria desenvolver as competências e habilidades dos jovens, e não mais a produção de conhecimento.

O termo “competência” passou a ser utilizado nas instituições educativas, produzindo o discurso no qual o trabalhador, além dos conhecimentos técnicos, deveria ter atributos cognitivos e socioafetivos para a realização de uma tarefa (RAMOS, 2003).

As contrarreformas trabalhistas e educacionais, formuladas pelo empresariado, aprovadas pelo Congresso e sancionadas pelo presidente Michel Temer, após o golpe de 2016, intensificaram a precarização da força de trabalho e a desestruturação do ensino público que foi reformulado. A Base é o desdobramento dessas contrarreformas, em especial, a do Ensino Médio.

A seguir, explicitaremos alguns princípios teóricos da Análise do Discurso que dão suporte à análise que buscaremos realizar com a proposta da presente tese.

Fundamentação teórica

O dispositivo de análise desta pesquisa parte das implicações políticas e das consequências ideológicas na inserção de competências na Base Nacional Comum Curricular, compreendendo o movimento de sentidos da palavra “competência” na história das políticas públicas educacionais brasileiras dos anos 1990 até os dias atuais, especificamente em sua relação na formação do sujeito para o trabalho simples e trabalho complexo⁵, dentro das condições materiais sob as quais esses sentidos se constituíram. Além disso, interessa-nos compreender que política de língua está inserida na BNCC e como, por meio de competências e habilidades, é institucionalizada a relação dos sujeitos com a língua.

O arquivo de pesquisa (MARIANI, 2016), formado por textos das versões da BNCC será recortado, partindo de um instrumento de análise que determinará o *corpus* discursivo. Para tanto, juntamente com Orlandi, consideramos que:

5 Conceitos formulados por Karl Marx, em sua obra *O Capital*, volume 1. Segundo Marx, o trabalho simples caracteriza-se pelo uso da força de trabalho “que todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51); já o trabalho complexo é caracterizado pela sua natureza especializada que requer capacidade e comportamentos específicos do trabalhador.

a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise do discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visam a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos (ORLANDI, 2015, p. 61).

Para a exposição do arcabouço teórico-metodológico deste trabalho, buscaremos, por meio da articulação entre a Análise do Discurso de filiação francesa e a História das Ideias Linguísticas, compreender alguns aspectos que compõem o conjunto de dispositivos dessas duas correntes teóricas.

Direcionado pela abordagem pecheutiana que, à luz do materialismo histórico, considera o discurso como algo que liga as significações de um texto às condições históricas de produção, nosso trabalho procura investigar, na materialidade do texto da Base, como o termo “competência” evidencia os diferentes efeitos de sentido e as representações do imaginário coletivo, que podem ser entendidos por meio da materialidade discursiva.

Temos compreendido que a construção de sentido no discurso está vinculada à formação ideológica, que sustenta uma ou mais formações discursivas. De acordo com Pêcheux (1996),

[...] a instância ideológica, em sua materialidade concreta, existe sob a forma de “formações ideológicas” (referidas aos Aparelhos Ideológicos de Estado), que têm um caráter “regional” e envolvem posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos justamente com seu “modo de usar” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses da classe a que servem –, o que permite o comentário de que as ideologias práticas são práticas de classe (práticas da luta de classes) na ideologia (PÊCHEUX, 1996, p. 145).

As ideologias são práticas que são regidas por formações ideológicas que envolvem as posições de classe que correspondem ao lugar social de onde se origina o discurso. Sobre isso Orlandi (1998) explica que:

[...] O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. O que deve nos permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui (ORLANDI, 1998, p. 21).

O discurso é organizado por meio da ideologia; dito de outro modo, o discurso carrega os sentidos que identificam os interesses dos sujeitos em diferentes contextos. Ainda segundo Orlandi (2015, p. 44), “o indivíduo é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer”.

Nesta pesquisa, compreendemos que a discursividade constitui-se de um processo de construção simbólica, decorrente dos sentidos que são formados a partir de uma relação com os sentidos já apresentados.

Assim, objetivando dessuperficializar a materialidade linguística do texto para chegar ao processo discursivo, investigaremos as formações ideológicas que constituem as formações discursivas de competência no texto da BNCC.

Conforme mencionamos anteriormente, buscamos refletir sobre os efeitos de sentido da palavra ‘competência’, discursivizada na BNCC. Para tanto, recorreremos ao conceito de memória discursiva para entender a repetição de enunciados no tecido discursivo da Base.

A noção de memória discursiva relaciona-se à constituição do sujeito, contribuindo para a materialização do discurso, evidenciando forças ideológicas em um processo histórico. Pêcheux define essa categoria como

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Para esse autor, os enunciados atualizam-se em novos discursos ou são descartados, posteriormente, em novas situações discursivas. Por meio da memória discursiva, os enunciados pré-construídos são realizados na formação discursiva dos sujeitos que relacionam o que já foi dito com o interdiscurso e a memória discursiva.

De acordo Orlandi (2015), a memória discursiva constitui-se no “já dito” que está na base do dizer. Desse modo, a memória discursiva relaciona-se à construção de sentidos. Para a autora, os homens, ao esquecerem o que já foi dito, identificam-se com o que dizem, constituindo-se como sujeitos.

Ancoradas na teoria da História das Ideias Linguísticas, investigaremos o perfil linguístico que a BNCC pretende construir no sujeito-aluno e no sujeito-professor. Levando em consideração como, por meio de competências e habilidades, se dá a relação do Estado e da sociedade brasileira com a língua. Assim, pretendemos analisar lugares e modos sócio-históricos e políticos do conhecimento sobre as noções de Língua Portuguesa.

Em sua estrutura, a BNCC apresenta, para cada ano de escolaridade, objetos de conhecimentos e habilidades, articulados aos eixos de integração e aos campos de atuação (social, vida pessoal, vida pública, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, artístico-literário). O componente curricular de Língua Portuguesa apresenta competências específicas, vinculadas às competências gerais da Educação Básica e às competências específicas da área de linguagens. Para os anos finais do Ensino Fundamental, esse componente é composto por eixos de integração, já conhecidos em documentos curriculares, relacionados às práticas de linguagens, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Em Auroux (2014, p. 65) o conceito de “instrumento linguístico” é pensado na concepção de suas funções instrumentais nas práticas linguísticas. Na articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso, os instrumentos linguísticos, como objetos simbólicos, são analisados em suas realizações, que também são históricas e ideológicas, uma vez que esses instrumentos linguísticos, marcados por disputas, são artefatos que produzem o imaginário de sociedade nacional.

Sobre a relação entre Língua, Ciência e Política, Guimarães e Orlandi (1996) destacam que:

A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p.13).

Ao definir que competências e habilidades devem ser ensinadas nas escolas, a BNCC está definindo que política de língua será aplicada. Nessa perspectiva, entende-se que há uma ligação entre a língua e a política, pois a criação de uma língua nacional está relacionada à formação do Estado para a construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, os instrumentos linguísticos evidenciam a relação de poder.

No texto *Uma história do conhecimento, uma história da língua*, Orlandi (2002) discute sobre as relações entre noções como língua, língua materna, língua nacional, dialeto, língua geral, entre outras, no processo de constituição do sujeito, levando em consideração a influência de instrumentos linguísticos na identificação do sujeito com uma língua e uma nacionalidade historicamente fundadas. De acordo com a autora,

[...] existe língua e existem línguas, ou, em seus termos, a língua gramatical e o corpo pleno da língua. Defini a língua imaginária como sistema fechado, normas, artefatos do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluida é a língua do mundo, sem regras que aprisionem, a língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos (ORLANDI, 2002, p. 13).

Assim, partiremos dessa distinção entre “língua imaginária” e “língua fluida”, apresentadas por Orlandi, para compreender como a BNCC concebe a língua, objetivando a constituição do sujeito escolarizado, considerando a língua imaginária (língua gramatical) como um sistema fechado com regras, que estabelecem paradigmas e controlam o uso e a forma da língua, sendo considerada o padrão normativo,

e a língua fluida como a que não pode ser controlada pelos sistemas e normas, pois corresponde ao funcionamento real das línguas, constituído pela heterogeneidade.

Considerações provisórias

Nosso trabalho encontra-se em andamento, portanto não temos uma conclusão definitiva. Sendo assim, por meio das teorias em que estamos situadas, apresentamos o caminho traçado para compreender os efeitos de sentido da palavra ‘competência’, nas três versões da Base Nacional Comum Curricular, e questionamos como se dá o funcionamento discursivo e a institucionalização da relação dos sujeitos com as noções de Língua Portuguesa, buscando interpretar os efeitos de sentido produzidos pela ideologia que estão em funcionamento.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 agosto de 2019.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 de agosto de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª Edição Revista. 2015.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª Edição. 2016.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª Edição. 2018.
- CHAUI, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, nº 3).
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e Cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2016.



- MARIANI, B. S. C. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 24, p. 9-26, 1º sem. 2016.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Volume 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 2010.
- ORLANDI, E. O Próprio da análise de discurso. In: *Escritos: Discurso e Política*. nº 3, Campinas, UNICAMP, 1998.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002
- _____. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. 12 ed. São Paulo: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEC, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, 1996, p. 143-152.
- _____. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2003.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

O ensino de gramática no Brasil quinhentista: uma análise de duas fontes de Anchieta

Melyssa Cardozo Silva dos Santos¹

Introdução

Neste trabalho, temos como objetivo analisar, a partir da historiografia da linguística, o ensino de gramática nos Colégios jesuíticos do Brasil no século XVI, em duas etapas. A primeira etapa será investigar a relação do sistema educacional, principalmente o ensino do latim, entre o Real Colégio das Artes e Humanidades de Coimbra e os Colégios jesuíticos do Brasil, e, por último, descrever quais eram os métodos de ensino nos colégios e escolas.

Breve narração das coisas relativas aos colégios e residencias da Companhia nesta provincia brasilica e Informação da provincia do Brasil, para nosso padre, presentes na coleção *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594)*², foram selecionados como *corpus* do trabalho.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - UFF, na linha de pesquisa História, Política e Contato Linguístico, orientada pelo Prof^o. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner.

2 Publicadas em 1933. Disponível no site da Biblioteca Nacional de Portugal: http://purl.pt/155/4/r-19794-v_PDF/r-19794-v_PDF_24-C-R0150/r-19794-v_0000_grav-569_t24-C-R0150.pdf.

Historiografia da linguística

A historiografia da linguística é um campo de estudos interdisciplinares que investiga, descreve e explica a produção e a disseminação do saber linguístico. O objeto de estudos da historiografia são textos – sejam publicados ou não publicados – como, por exemplo: gramáticas, cartas, teses, dissertações, manuais de ensino etc. Como base metodológica, serão utilizados os aparatos terminológicos, para atingirmos os objetivos desse trabalho. De acordo com Swiggers, o aparato da terminologia do historiógrafo está associado a três pontos de descrição e explicação, que são os *pontos de ancoragem*, *linhas de evolução e conteúdos*, *formatos e estratégias*, permitindo a organização inicial dos dados e uma profunda investigação.

Os *pontos de ancoragem* são entrelaces entre os textos, autores e usuários (*entidades discretas*); e das redes, instituições, escolas, círculos e sociedades (*contínuos*). Os *anchoring points*³ podem ser considerados um agrupamento, pois os pontos dialogam entre si. As *linhas de evolução* tratam do desenvolvimento do texto a partir do *curso evolutivo geral*, das *relações no tempo* e dos *segmentos evolutivos*. Os *conteúdos*, *formatos e estratégias* referem-se aos termos, conceitos e técnicas utilizadas na construção de um texto a partir das *designações - rótulo* ou “rotulagem”, dos *formatos* (conceitos e princípios teóricos, técnicas e estilos de descrição, termos T-teóricos) e das *estratégias*. Através da terminologia, é possível atingir “uma descrição precisa dos conteúdos, processos, agentes e contextos.” (BATISTA, 2019, p. 59).

O Real Colégio das Artes e Humanidades

No âmbito da educação humanística clássica e renascentista, o Real Colégio das Artes e Humanidades de Coimbra foi fundado em 1542, por D. João III, iniciando suas atividades em 1548. Tendo em vista que não existiam instituições portuguesas de ensino no modelo humanístico, o principal objetivo do Colégio era preparar os alunos para o ingresso à Universidade de Coimbra e para a administração do

3 Pontos de ancoragem (SWIGGERS, 2013, p. 47).



reino absolutista. O Colégio de Santa Barbara, em Paris, e o Colégio de Guiena, em Bordeaux, que receberam muitos *bolseiros* de Portugal, foram as duas instituições conceituadas que inspiraram a idealização do Colégio das Artes. Segundo Navarro:

Em Portugal, as línguas antigas também receberam forte apoio oficial para o seu ensino. Sob D. João III não faltaram recursos econômicos para se desenvolverem os estudos das línguas ditas sapienciais (*i.e.*, o grego, o latim e o hebraico). O humanismo renascentista em Portugal atingiu seu momento áureo, no século XVI, com a criação, nesse país, de seu famoso colégio trilingue, o Colégio das Artes de Coimbra, que D. João III instalou a peso de ouro, não poupando esforços para torná-lo tão bom quanto os mais afamados da Europa. O ideal do *trium linguarum gnarus*, que empolgava os mais brilhantes espíritos da época, também era muito forte em Portugal dos séculos XV e XVI. (NAVARRO, 2000, p. 386)

A primeira instituição de ensino portuguesa humanística teve como diretor André de Gouveia, que também dirigiu o Colégio de Guiena. Além de Gouveia, outros humanistas tiveram passagem por Coimbra. Kaltner menciona:

Esse contexto de Portugal no século XVI teria como resultante um fluxo de humanistas que passariam a lecionar nas instituições fundadas e reformadas por D. João III. Personalidades, oriundas do Colégio de Santa Bárbara em Paris e do Colégio de Guiena, como André de Gouveia, Elias Vinet, Nicolau Grouchy, Guilherme de Guérente, Antônio Mendes de Carvalho, João da Costa, Jorge e Patrick Buchanan, e Diogo de Teive, entre outros, seguiram a Portugal para constituir o corpo docente do Real Colégio, cabendo a direção a André de Gouveia, e este falecido, a João da Costa. (KALTNER, 2016, p. 48)

O ensino de humanidades no Real Colégio das Artes de Coimbra era fundamentado no estudo das artes liberais e dos autores clássicos da literatura latina. Apesar de ser considerado um colégio trilingue, a educação era baseada, principalmente, no ensino do latim:

Através dos discursos conhecidos como Orações de Sapiência, proferidos no Real Colégio de 1548 a 1555, são descritos os ideais do Humanismo renascentista como padrão educacional. O discurso de inauguração do Real Colégio proferido por Arnaldo Fabrício, aos dias 21 de fevereiro de 1548, intitulado *De liberalium artium studio* é uma profunda defesa da educação humanística clássica, fundamentada nas artes liberais, no trívio e no quadrívio e no estudo da *res litteraria*. Logo, o ensino de Latim, apreendido com base na leitura dos autores clássicos, seria o viés para o processo de ensino-aprendizagem posterior do Grego, do Hebraico, da Aritmética, da Música, da Geometria, da Astronomia, da Gramática, da Dialética e da Retórica, crescendo-se, por fim, a Jurisprudência, a Medicina e a História. (KALTNER, 2016, p. 49)

No início do século XVI, o ensino do latim acontecia através das gramáticas de Pastrana e Nebrija, chamadas *Arte Velha* e *Arte Nova*, causando o conflito pedagógico entre a *ratio* e o *usus*. Tendo como modelo os colégios da França e com a chegada de mestres formados em instituições francesas, o ensino de gramática também foi moldado nos padrões educacionais franceses, como aponta Navarro no trecho a seguir:

Com a ereção do Colégio das Artes de Coimbra, acentuar-se-ia a influência francesa sobre o ensino de Portugal, que já desde a década de vinte era forte naquele país. O que importa dizer, agora, é que a gramática de Despautério, a mais usada na França e nos Países Baixos em todo o século XVI, chegou a Portugal com os mestres franceses, talvez já com a reforma do Mosteiro de Santa Cruz, na década de trinta, e, certamente com a fundação do Colégio das Artes, conforme fica patente com a leitura do importante documento *Schola*

Aquitânica, de André de Gouveia, seu primeiro diretor (na época chamado de “principal”). (NAVARRO, 2000, p. 396)

Johannes Despauter, também conhecido pelo nome latinizado *Despauterius*, mestre em Artes e formado pela Universidade de Louvain, foi o autor da obra *Commentarii Gramaticii*. A gramática de Despautério era utilizada em diversas universidades da França e passou a ser adotado em Portugal nos Colégio das Artes e nos Colégios jesuíticos. Anchieta foi um dos alunos que estudou latim em Coimbra através do método de Despautério. Posteriormente, foi implementado o uso da *De Institutione Grammatica Libri Tres*⁴, de Manuel Álvares, que, em 1599, passa a ser método oficial para o ensino de latim em Portugal e nos Colégios da Companhia de Jesus, indicado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*⁵.

Os colégios jesuíticos no Brasil quinhentista

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, ano em que foi fundado o primeiro Colégio jesuítico na Bahia, em Salvador. Os primeiros jesuítas enviados a América foram José de Anchieta e Manuel da Nóbrega. Anchieta chegou ao Brasil em julho de 1553. As cartas selecionadas para análise neste trabalho foram produzidas por Anchieta nos anos 1584 e 1585. Em 1570 já existiam no Brasil colégios que seguiam o mesmo modelo do Real Colégio das Artes e Humanidade de Coimbra, e escolas elementares. Anchieta diz: “Existem nesta província três Colégios e outras cinco residencias da Companhia, que se sustentam de esmolos” (Carta XXXI, p. 395).

[...] Suas ocupações com os próximos são uma lição de casos que ouvem os nossos, e de fóra dois a três estudantes e ás vezes nenhum; uma classe de gramática que ouvem até 12 estudantes de fóra, e também os casos e gramática estudam alguns de casa; escola de ler e escrever, **que terá até 40 rapazes**, filhos de Portugueses. (Carta XXXII, p. 412 – Colégio de Pernambuco)

4 Publicado em 1572.

5 Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

[...] As ocupações dos nossos com os próximos são: uma lição de casos de consciência que ouvem de ordinário um ou dois estudantes de fóra e ás vezes nenhum, mas sempre se lê aos de casa; uma classe de gramática aonde **estudam 10 ou 12 meninos** e alguns de casa, escola de ler e escrever que **tem cerca de 30 meninos**, filhos de Portugueses. (Carta XXXII, p. 421 – Colégio do Rio de Janeiro)

As ocupações dos nossos com os próximos são: uma lição de teologia que ouvem dois ou três estudantes de fóra, outra de casos de consciência que ouvem outros tantos e uma e outra alguns de casa, um curso de artes que ouvem dez de fora e alguns de casa, escola de ler, escrever e contar que tem até **setenta rapazes** filhos dos Portugueses, duas classes de humanidades, na primeira aprendem trinta e na segunda quinze escolares de fóra e alguns de casa. (Carta XXXII – p. 415 – Colégio de Salvador)

Através dos três fragmentos acima observamos o relato de atividades desenvolvidas nas classes de três colégios jesuíticos: Bahia (Salvador), Pernambuco (Olinda) e Rio de Janeiro. Dos três colégios, podemos afirmar que o maior e mais próximo de uma “pré-universidade” é o Colégio de Salvador.

Além dos colégios jesuíticos, existiam as escolas elementares, também conhecidas como escolas de bê-á-bá ou escolas catequéticas. Entre 1584 -1585, a Companhia de Jesus possuía cinco escolas: em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente e São Paulo de Piratininga. Nas escolas eram ensinados os *elementa*, o latim, tupi e português. E nos colégios eram ensinados os *elementa*, *divinae litterae* e *humanae litterae*. A educação nos colégios era, sobretudo, baseada nas humanidades e latinidades:

A latinitas é o cuidado com o falar de forma incorrupta de acordo com a língua romana. Ela se divide em três modos: a organização lógica da língua, a autoridade e o uso. A organização lógica, conforme a arte gramatical; a autoridade conforme as coisas escritas por aqueles aos quais a mesma autoridade é atribuída; o uso, conforme

aquelas coisas que são desejadas e admitidas no uso do falar. (S. Agostinho, *Ars breuiata*, I,1)

Assim como no Real Colégio das Artes de Coimbra, o ensino nos colégios jesuíticos era baseado no ensino do latim. Como materiais didáticos eram utilizados textos de humanistas e autores clássicos:

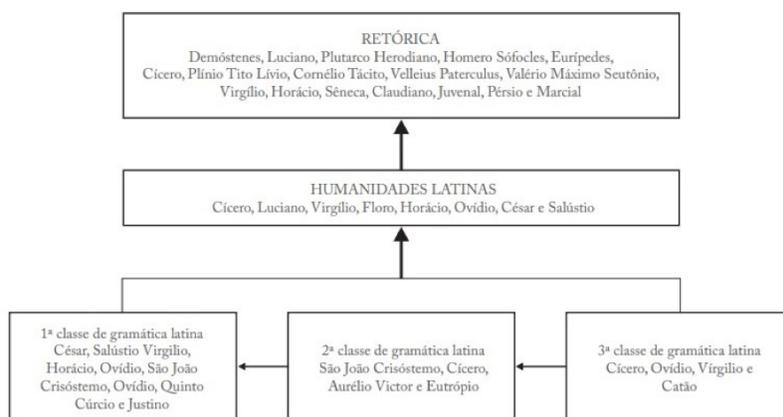


Figura 1 – Currículo de humanidades latinas e autores utilizados nos colégios jesuíticos. Fonte: Leite (1949, p. 151). Retirada de Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2012, p. 703).

A partir do organograma acima, observamos, no ensino das *Humaniores Litterae*, a forte presença de autores como Cícero, Virgílio, Horácio etc., nas classes dos colégios jesuíticos no Brasil, no Colégio das Artes em Coimbra e no Schola Aquitanica, e manual de práticas educacionais do Colégio de Guiena em Bordeaux.

Retornando aos aparatos terminológicos de Swiggers, podemos inserir as duas cartas analisadas, José de Anchieta e a Companhia de Jesus nos *pontos de ancoragem* (*entidades discretas; contínuas*). No *curso evolutivo geral*, temos o uso de gramáticas e livros impressos como a revolução e a continuidade do ensino de latim (*curso evolutivo*); como fonte, modelo e influência, a relação com os autores clássicos e a tradição do humanismo renascentista português (*relações no tempo; segmentos evolutivos*). Por fim, nos *conteúdos, formatos e estratégias*, Anchieta utiliza



termos como artes, classe, latinidade etc., como rotulagem; cria um conceito específico para cada classe; utiliza a técnica de descrição em forma de relatório em suas cartas; emprega os termos “gramática” e “latinidade”; utiliza termos clássicos por empréstimo; e como estratégia retórica o ensino das línguas com a finalidade catequética.

Considerações finais

Diante da investigação das cartas, com o auxílio do aparato terminológico historiográfico, concluímos que o sistema educacional nos colégios franceses e no colégio fundado por D. João III era embasado no ensino do latim. Essa tradição estendeu-se até as instituições jesuíticas de ensino no Brasil, através dos missionários e antigos estudantes do Colégio das Artes de Coimbra, como, por exemplo, José de Anchieta. Navarro afirma que “[...] o ensino de latim na Companhia de Jesus seria, durante décadas, marcado pela presença desse gramático flamengo⁶” (NAVARRO, 2000, p. 397). Embora os colégios seguissem os mesmos padrões de ensino, suas finalidades eram distintas. O Real Colégio das Artes e Humanidades tinha como objetivo formar e preparar jovens para o ingresso na universidade e nos colégios jesuíticos e formar missionários. Destacamos no relatório de Anchieta dois pontos importantes. O primeiro era a presença de professores especialistas na língua e literatura latina, os chamados mestres de latinidades, no Colégio de Salvador. O último ponto são as classes constituídas apenas por meninos e rapazes e as aulas ministradas por mestres, ocorrendo o apagamento feminino, com a ausência de alunas e professoras nas escolas e colégios.

Referências

ANCHIETA, José de. XXXI- Breve narração das coisas relativas aos colégios e residências da Companhia nesta Província Brasília, no ano de 1584. In. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594)*. Rio de Janeiro:

6 Johannes Despauter. Gramática de Despautério.

- Civilização Brasileira, 1933. p. 395-408. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio:anchieta-1933-cartas/anchieta_1933_cartas_mindlin.pdf> Acesso em: 10/06/2019.
- _____. XXXII- Informação da província do Brasil para nosso padre (1585). In. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta (1554-1594)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. p. 409-447. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio:anchieta-1933-cartas/anchieta_1933_cartas_mindlin.pdf>. Acesso em: 10/06/2019.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Historiografia da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário latino - português*. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2013.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. *Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v. 17, n. 51, p. 693-75, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/12.pdf>>. Acesso em: 31/08/2019.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. *Escrever sobre a areia: Estudos culturais sobre o Brasil do século XVI*. vol.1. Rio de Janeiro: Sapere, 2013.
- _____. O latim na colonização do Brasil quinhentista. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Línguas e culturas em contato. Niterói, nº 53, p. 39-60, 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/243>>. Acesso em 31/08/2019.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)*. Tomo I. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000, p. 385-406. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/anchieta_em_coimbra_col%C3%A9gio_das_artes_da_universidade_1548_1998_actas_do_congresso>. Acesso em 10/06/2019.
- SWIGGERS, Pierre. *História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações*. *Revista Eutomia*, Recife, n. 6, p.1-17, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/1702/1289>>. Acesso em: 10/06/2019.

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 40-59, 2013. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>>. Acesso em: 10/06/2019.

O ensino de línguas na *Ratio Studiorum* (1599)

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes¹

Considerações iniciais

Ao se falar em escolarização no Brasil e, conseqüentemente, sobre o ensino de línguas, faz-se necessário retomar aos jesuítas. Estes missionários tiveram papel importante no que tange ao ensino tanto no Brasil como em vários países ao redor do mundo. Tendo como missão a catequese, esses religiosos abriram colégios em todos os lugares que chegaram. Em solo brasileiro, os jesuítas foram os responsáveis pelo início da escolarização.

A Companhia de Jesus tinha como meio de catequização o ensino, pois a partir dele o aluno teria condições de fazer a leitura das Sagradas Escrituras. Neste sentido, o objetivo maior da abertura de colégios era o de formar teólogos. Ainda em concomitância ao que foi dito, é importante frisar que o ensino fornecido pelos padres jesuítas estava alicerçado no Humanismo Renascentista que permeava toda a Europa do século XVI.

A partir disso, tem-se uma educação que visava ao desenvolvimento do ser humano, a fim de que ele pudesse ter o pleno conhecimento de Deus. Aliado a esse pensamento, soma-se o projeto político da Coroa portuguesa, que desejava não somente expandir a fé católica, mas também ampliar os “súditos da Coroa” (HANSEN, 2010, p. 15). Assim, a missão jesuítica atenderia aos interesses do governo português.

1 Especialista em Leitura e Produção de Textos. Atualmente, é mestranda e bolsista pela CAPES no programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do professor Doutor Leonardo Ferreira Kaltner (UFF).

De modo a organizar o ensino em todos os colégios da Companhia de Jesus, eles elaboraram a *Ratio Studiorum*. Este documento tinha, portanto, o objetivo de unificar o ensino que era apregoado em todos os colégios da Companhia. Desta forma, neste trabalho, buscamos discorrer brevemente sobre a *Ratio Studiorum* (1599) e o ensino de línguas que ela apregoa. Para tanto, faremos uso dos procedimentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística.

A historiografia linguística

A Historiografia Linguística é um campo de estudo que busca analisar o texto dentro do seu contexto (BATISTA, 2013). Esse aspecto permite que o material ou o *corpus* analisado seja visto de acordo com as prerrogativas de seu tempo, que podem estar associadas a diversos fatores, como os conhecimentos linguísticos em voga no momento de feitura da obra, políticas educacionais, leis etc.

Desta forma, para que a análise historiográfica seja feita, é importante que o estudo linguístico trabalhe em concomitância a outros campos do saber, como a Sociologia, a Antropologia etc. A partir disso, Pierre Swiggers conceitua a Historiografia Linguística como:

[...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser “positivo”, i.e. estimulante, ou “negativo”, i.e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado (SWIGGERS, 2010, p. 2).

Assim, vemos, a partir do estudo interdisciplinar, que a Historiografia Linguística permite chegar mais perto do contexto de produção da obra analisada.

Para se chegar, então, ao contexto de produção, a Historiografia Linguística faz uso de procedimentos teórico-metodológicos definidos. Konrad Koerner (1995) aponta três princípios para se fazer a análise historiográfica, a saber: contextualização, imanência e adequação teórica.

O princípio da contextualização consiste em se fazer o levantamento do “clima de opinião”. Ou seja, trazer à tona tudo o que se pensava sobre a linguagem, quais as correntes teóricas que estavam em voga quando o documento foi produzido e de que forma o conhecimento linguístico da época foi implementado.

No princípio da imanência, o historiógrafo faz a análise interna do texto, buscando entender o documento dentro das suas especificidades. Tem-se, deste modo, um estudo filológico. Aponta ainda Koerner que não se deve fazer a análise pautada nos conhecimentos linguísticos da atualidade. E que “o quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna” (KOERNER, 2014, p. 59). Desta forma, faz-se necessário usar até mesmo a terminologia da época.

O princípio de adequação teórica pode ser empregado após o levantamento dos princípios anteriores. Pois, a adequação teórica busca “introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão” (KOERNER, 2014, p. 59). Assim, é possível fazer aproximações não somente com o que se pensa sobre a linguagem na atualidade, mas também com o que se pensava antes do documento analisado.

Posto isso, é importante mencionar, também, que o conhecimento, sob a luz da Historiografia Linguística, não deve ser observado de modo positivista. Salienta Ronaldo Batista (2013, p. 26) que “a Historiografia da Linguística desconsidera como absolutamente válidas abordagens exclusivamente lineares, construídas em torno da noção de progresso e acumulação temporal valorativa de saberes [...]”.

A Ratio Studiorum

A edição da *Ratio Studiorum* de 1599 foi feita através de um processo que levou cerca de cinquenta anos e contou com a participação de diversos profissionais que atuavam nos colégios jesuíticos. Assim, a *Ratio* de 1599 foi feita tendo os colégios já em funcionamento.

Ela se apresenta como um conjunto de regras que orienta o dia a dia nos colégios. Deste modo, a *Ratio* instrui quanto ao horário das aulas, os autores a serem ensinados, a divisão do currículo, os modos

de correção dos exercícios, os períodos de férias etc. Leonel Franca, jesuíta e exímio conhecedor da *Ratio Studiorum*, baseado no modelo de Farrel (1970), faz uma síntese da divisão da *Ratio*.

Quadro 1 – Divisão da *Ratio Studiorum*, apud FRANCA (1952)

| | |
|-----|---|
| I | A. Regras do Provincial (1-40) |
| | B. Regras do Reitor (1-24) |
| | C. Regras do Prefeito de Estudos Superiores (1-30) |
| | D. Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores (1-20) |
| | E. Regras particulares dos professores das Faculdades Superiores. Ea. Professor de Escritura (1-20) Eb. Professor de Hebreu (1-5) Ec. Professor de Teologia (1-14) Ed. Prof. de Teologia Moral (1-10) |
| II | F. Regras dos Professores de Filosofia. Fa. Professor de Filosofia (1-20) Fb. Professor de Filosofia Moral (1-4) Fc. Professor de Matemática (1-3) |
| | G. Regras do Prefeito de Estudos Inferiores (1-50) |
| | H. Regras dos exames escritos (1-11) |
| | I. Normas para a distribuição de prêmios (1-13) |
| III | J. Regras comuns aos professores das classes inferiores (1-50) |
| | L. Regras particulares dos professores das classes inferiores La. Retórica (1-20) Lb. Humanidades (1-10) Lc. Gramática Superior (1-10) Ld. Gramática Média (1-10) Le. Gramática Inferior (1-9) |
| | M. Regras dos estudantes da Companhia (1-11) |
| | N. Regras dos que repetem a Teologia (1-14) |
| | O. Regras do Bedel (1-7) |
| | P. Regras dos estudantes externos (1-15) |
| | Q. Regras das Academias Qa. Regras gerais (1-12) Qb. Regras do Prefeito (1-5) Qc. Academia de Teologia e Filosofia (1-11) Qd. Regras do Prefeito desta Academia (1-4) Qe. Academia de Retórica e Humanidades (1-7) Qf. Academia de Gramáticos (1-8) |
| IV | |

Vemos, deste modo, que a *Ratio* dividia tarefas para as determinadas repartições. Ela é, também, um documento que leva em conta uma hierarquia. A observância de cada setor ao que deveria ser feito iria contribuir para o pleno funcionamento do colégio. Assim, temos uma estrutura que poderíamos assemelhar a um corpo, em que cada membro tem papel definido e contribui para o bom funcionamento geral.

Como foi falado anteriormente, o objetivo da missão jesuítica era o de catequizar através da escolarização. Para tanto, o aluno deveria aprender as primeiras letras (escolas de alfabetização) e depois entraria nos colégios, a fim de aprender a gramática. No quadro apresentado acima, o ensino de gramática está inserido dentro das especificações dadas aos professores das classes inferiores, na parte III.

A partir do exposto, podemos dividir o currículo da *Ratio* da seguinte maneira:

Quadro 2 – Divisão do currículo da *Ratio Studiorum*

| |
|--|
| Letras ou Humanidades – duração de 5 a 7 anos - Gramática Inferior - Gramática Média - Gramática Superior - Humanidades - Retórica |
| Filosofia ou Artes – duração de 3 anos |
| Teologia – duração de 4 anos |

Assim, o ensino de gramática na *Ratio Studiorum* encontra-se dentro do ensino das Letras ou Humanidades. O objetivo da classe inferior de gramática era o de proporcionar “o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe” (FRANCA, 2019, p. 165). Já o objetivo da gramática média era fornecer “o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática [...]” (FRANCA, 2019, p. 162). E, por fim, a gramática superior objetivava “o conhecimento perfeito da gramática [...]” (FRANCA, 2019, p. 159).

A fim de alcançar esses objetivos, a *Ratio* orienta o uso da gramática de Manuel Álvares: “Cuide que os nossos professores adotem a gramática do Pe. Manuel Álvares” (FRANCA, 2019, p. 98). Assim, vemos que o ensino de gramática buscava unificação até mesmo com o uso do mesmo material didático.

A gramática de Álvares tratava do ensino de latim, que era o objetivo principal, uma vez que os jesuítas estavam pautados no ensino Renascentista. Contudo, o ensino de línguas na *Ratio Studiorum* buscava não somente o ensino de latim, mas também a aprendizagem do grego e do hebraico, já que estas línguas eram fundamentais para se fazer a leitura dos textos sagrados. Como o objetivo principal dos colégios era o de formar teólogos, fazia-se imprescindível fornecer ao aluno meios para que ele pudesse ler de forma mais significativa as Sagradas Escrituras.

7. *Academias de línguas.* Providencie para que se fundem entre os nossos escolásticos, academias de hebreu e de grego; nelas se exercitem os acadêmicos duas ou três vezes na semana durante um tempo determinado, por exemplo, durante as férias, de tal modo que daí saiam homens capazes de honrar em particular e em público o conhecimento e a dignidade dessas línguas (FRANCA, 2019, p. 103).

Vemos, portanto, que a *Ratio* incentivava a prática das línguas gregas e hebraicas, de modo que os alunos pudessem se valer delas não somente dentro dos colégios, mas também fora deles. Assim, ao fim do curso de gramática, os estudantes saíam conhecendo, ao menos, três línguas estrangeiras. O ensino da língua grega e da hebraica era incentivado. Contudo, o da língua latina tinha um maior apelo.

8. *Uso do Latim.* — Zele com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos; desta regra de falar latim não haja dispensa, exceto nos dias feriados e nas horas de recreio, a menos que, em algumas regiões, não pareça ao Provincial que, ainda nessas ocasiões, se pode conservar com facilidade o uso de falar latim. Procure também que os nossos escolásticos, que ainda não terminaram os estudos, quando escrevem cartas aos nossos, escrevam em latim. Além disto, duas ou três vezes no ano, quando se festeja alguma solenidade, como o começo do ano letivo ou a renovação dos votos, os nossos estudantes de filosofia e teologia componham e exponham em público alguns versos. (FRANCA, 2019, p. 103).

Deste modo, enquanto o ensino do grego e do hebraico era estimulado, o do latim era superestimado, demonstrando o quanto a influência do Renascimento figurava nos colégios jesuítas. E o uso das três línguas adequava os colégios nos moldes das demais instituições de ensino europeias, que pautavam o ensino no modelo humanista. A diferença do Humanismo em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil, vai se dar pelo fato de Portugal ter adotado o ensino humanista vinculado ao religioso, com o objetivo de se aprender o grego e o hebraico para a leitura das Sagradas Escrituras.

É que, em Portugal, tal como na Espanha, o Renascimento não produziu uma ruptura. Levou a união das novas correntes com a tradição, a uma síntese superior, mais rica e complexa. Que passou pela nova valoração do mundo e do homem, sem impedir a persistência do tradicional espírito religioso; pela coexistência do popular e do local com o universal e o europeu culto. Ao contrário de um Renascimento estético, como o italiano, o português foi sobretudo ético, aparecendo a arte como subordinada à vida e não o inverso. (CRUBELATI; COSTA, 2013, p. 5 apud MALTEZ, 1998, p.359).

Deste modo, o Renascimento português vai unir a valorização das línguas Greco-latinas ao pensamento religioso de valorização do ser humano, tendo como mentalidade a concepção de que o conhecimento do divino promoveria o desenvolvimento do homem. Assim, o pleno desenvolvimento do ser humano passa pelo conhecimento das Letras, das Humanidades.

O ensino na classe de gramática inferior

Como apontado no início deste trabalho, o ensino de gramática na classe Inferior tinha por objetivo fornecer ao aluno o conhecimento dos elementos da gramática², bem como o início da sintaxe. Para tanto, o professor deveria se valer de alguns métodos.

2 A gramática de Manuel Álvares é dividida em três partes. A primeira se refere ao que temos hoje como Morfologia; a segunda, ao estudo da Sintaxe; e a terceira, à aprendizagem da Prosódia (FERNANDES, 2007).

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. 165).

Na última meia hora da manhã, explicação ou repetição, às duas subdivisões, de algum ponto do primeiro livro da gramática que lhes couber, o que se poderá fazer em dias alternados para cada subdivisão ou, todos os dias, para ambas: por fim, perguntas sobre toda a matéria vista, ou pelo professor ou, uns aos outros, pelos alunos em forma de desafio (FRANCA, 2019, p. 165).

Vemos, então, que a aprendizagem da língua se dava através de repetição, memorização, perguntas, desafios e escrita. Usava-se não somente a gramática de Álvares, mas também as cartas de Cícero.

Em outro trecho, pontua a *Ratio*:

7. *Assunto dos exercícios escritos.* O assunto de exercício escrito deverá ser ditado, palavra por palavra, em vernáculo; ser claro, não exceder, geralmente, quatro linhas e servir principalmente à aplicação das regras de gramática. Às vezes poderá mandar-se aos alunos que transcrevam alguma versão curta de Cícero, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe, ou a própria lição dos elementos de grego que deverão estudar, ou outros trabalhos semelhantes. (FRANCA, 2019, p. 167).

Observa-se, portanto, que o fragmento escrito poderia ser passado aos alunos através do vernáculo do local em que aquele colégio se encontrava. Como era uma classe inicial, o excerto não deveria ultrapassar o número de quatro linhas. Era incentivada, também, a cópia

de trechos e/ou fragmentos de obras, a fim de que o discente pudesse aplicar as regras sintáticas.

O ensino na classe de gramática média

De modo a fazer com que o aluno alcançasse o conhecimento de toda a gramática, ainda que de forma não perfeita, esta classe orientava a divisão do tempo da seguinte maneira:

Na primeira hora da tarde, lição de cor de gramática latina e grega, recitação nos dias marcados, de algum poeta, enquanto o professor revê as notas dos decuriões e corrige os trabalhos escritos passados pela manhã ou que ainda sobraram dos trazidos de casa; por fim, repetição da gramática e, em dias alternados, da última preleção de poeta. Na segunda hora vespertina, explicação e repetição, por meia hora, da sintaxe no segundo semestre, porém com a explicação da sintaxe alterne-se a de um poeta. A outra meia hora seja consagrada ao grego. Na última hora, desafio ou exercício (FRANCA, 2019, p. 163).

Assim como na classe de Gramática Inferior, a Gramática Média também postula a memorização e a repetição para a aprendizagem da língua latina e da grega. Contudo, a fim de que o ensino não se desse de forma mecanizada, havia também o uso de desafios. E, além do estudo da gramática, ocorria o estudo dos gêneros. No fragmento citado, vemos a poesia.

Quanto à preleção, o mesmo método de ensino aplicado ao latim deveria ser utilizado para o grego. Vejamos:

8. *Preleção de gramática.* A preleção de gramática deve reduzir-se a uma só regra, no máximo, com algum breve apêndice ou exceção.

9. *Preleção de grego.* No ensino de grego observe-se proporcionalmente o mesmo método; parece útil associar a cada caso e pessoa a palavra vernácula correspondente e explicar tudo, quase sempre (FRANCA, 2019, p. 164).

Assim, tanto para o ensino do latim quanto para o do grego, a *Ratio* postula que não se deve passar aos alunos mais do que uma regra da sintaxe. Para tanto, o professor explicaria a regra comparando com a língua vernácula. Deste modo, além de aprender o latim e o grego, o aprendiz teria a possibilidade de se aprimorar na sua própria língua.

O ensino na classe de gramática superior

Ao chegar nesta classe, o aluno já tinha o conhecimento da gramática como um todo, devendo dominar a parte da Morfologia, bem como a Sintaxe e a Prosódia. Assim, o professor poderia se ocupar dos apêndices mais difíceis que não foram trabalhados. Vejamos:

Terminada a repetição da gramática, explique-se diariamente a métrica acrescentando as exceções, os gêneros poéticos e as regras dos nomes patronímicos e do acento (FRANCA, 2019, p. 160).

Mais uma vez, é incentivado o uso da repetição e o acréscimo da parte de Prosódia, que compõe o terceiro livro da gramática de Manuel Álvares. Quanto ao exercício em sala de aula, orienta a *Ratio*:

4. *Exercícios na aula.* Enquanto corrige os trabalhos escritos, o professor poderá passar aos alunos os exercícios seguintes: verter para o latim um ditado em vernáculo de modo que imite o autor e observe as regras da sintaxe, traduzir a lição de Cícero (*dos autores*) para a língua pátria, em seguida retrovertê-la para o latim e respigar-lhe as frases mais elegantes, recolher das gramáticas recentemente explicadas, dificuldades para propor aos êmulos, fazer versos ou reconstituí-los, desfeitos, escrever em grego e outros semelhantes (FRANCA, 2019, p. 161).

Nesta classe, o aluno também já podia traduzir o texto latino para a língua pátria, depois, tornar a traduzir para o latim. Nesta etapa, o aluno também já estaria apto a compor versos.

Considerações finais

A *Ratio Studiorum* servia como um material de base ao professor e a todos os integrantes dos colégios jesuíticos, indicando o modo como deveria ser feito o ensino das línguas latina, grega e hebraica. Em todas as classes, primava-se pela repetição da gramática e eram propostos, também, exercícios de tradução.

A preleção na classe Inferior era feita da seguinte maneira: leitura do trecho em latim, depois explicação do sentido em língua vernácula, após tradução de cada termo em idioma pátrio. Na classe de gramática Média, seguiam-se as mesmas orientações da classe inferior. Na classe Superior, a preleção dava-se do seguinte modo: resumo do assunto em latim, depois em língua vernácula. Os métodos de ensino se dividiam em: desafios, repetições, exercícios escritos e orais, ditados etc.

Referências

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CRUBELATI, Ariele Mazoti; COSTA, Célio Juvenal. *Considerações acerca do Real Colégio das Artes e Coimbra no século XVI em Portugal*. In: *Seminário de pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de junho de 2013, p. 1-15.
- FARREL, Allan P. *The jesuit ratio studiorum of 1599*. 1970.
- FERNANDES, G. De Institutione Grammatica Libri três (1572) de Manuel Álvares (1526-1583). In: *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, 4, p. 85-100, 2007. Disponível em: http://www.filologia.org.br/abf/rabf/4/abrafil_4.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.
- FRANCA, S. J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas - O Ratio Studiorum*. Campinas, SP: KÍRION, 2019.
- HANSEN, J. A. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.
- KOERNER, Konrad. *Professing linguistic historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

- KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Tradução de Cristina Altman, Sónia Coelho et all. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf. Acesso em: 22 de jun. 2019.
- NASCIMENTO, Luciana de Araújo. *Universidade de Coimbra (1290-1559): origens; transferências; percalços; reformas e consolidação*, 2012, 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- SWIGGERS, Pierre. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. In: *Eutomia* (Revista online), 2010. Tradução de Cristina Altman. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

O ensino do espanhol nos séculos XX e XXI: uma análise comparativa entre as gramáticas de Antenor Nascentes, Idel Becker e Vicente Masip

Bárbara Franco Cardoso¹

Antenor Nascentes, Idel Becker e Vicente Masip: um percurso educacional

Antenor de Veras Nascentes é o autor da primeira gramática de Língua Espanhola para brasileiro, publicada em 1920. Além de professor catedrático do Colégio Pedro II, foi filólogo, dialetólogo, gramático e lexicógrafo brasileiro de grande importância para o estudo da Língua Portuguesa. É considerado um dos mais importantes linguistas brasileiros do século XX, com extensa e diversificada produção acadêmica. Ocupou, como fundador, a cadeira de n.º 3 da Academia Brasileira de Filologia.

Idel Becker publicou, em Língua Portuguesa, no ano de 1945, o “Manual de Espanhol” após a aprovação da lei de Gustavo de Capanema, na qual o idioma era ministrado no segundo ciclo, sendo subdividido em Clássico e Científico. Essa obra é usada até hoje pelos pesquisadores e estudiosos do idioma. Antes de ser professor de Língua Espanhola, foi médico e enxadrista. Nasceu na Argentina, porque no Rio Grande do Sul não tinha recursos médicos. De sua própria autoria, apresenta mais de 20 livros publicados, destacando-se duas edições sobre o xadrez: “Manual de Xadrez” e “Aberturas e Armadilhas no Xadrez”.

1 Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere.

Vicente Masip Viciano publicou mais de 32 livros nos últimos 16 anos, como a “Gramática Española para Brasileños”, que é um dos seus livros mais lidos no território brasileiro, não só por discentes do curso de Letras, mas também por muitos docentes dessa área. É um professor hispano-brasileiro que atua na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Ele é considerado como um dos intelectuais mais produtivos do país, especialmente na área da Linguística.

Advindo da experiência com o ensino da Língua Espanhola para brasileiros, Masip se dedicou a trabalhos que buscavam diminuir, mediante o estudo da fonética e da fonologia, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na pronúncia da língua estrangeira. Foi constatado que o estudante brasileiro tem problemas na ortografia, por ser oriundo de um ambiente de ensino que valoriza a escrita, todavia, não leva em conta a fonética.

A diacronia na metodologia do ensino de língua estrangeira

A primeira e mais antiga metodologia, intitulada abordagem tradicional ou gramática-tradução, tinha como finalidade ensinar as línguas clássicas como o Latim e o Grego. Para Germain (1993), o Latim, como uma língua morta, no seu ensino, era considerado como uma disciplina mental, sendo necessária à formação do espírito, a qual servirá de modelo ao ensino das línguas vivas. Os objetivos dessa metodologia prevaleceram até o início do século XX, transmitindo o conhecimento sobre a língua, que permitia o domínio da gramática normativa e de textos literários. Evidenciava-se a tradução e a versão como base de assimilação da língua estudada. A gramática e o dicionário eram instrumentos essenciais para esses tipos de trabalho.

Cabe ressaltar que a aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual, pois o aluno tinha como obrigação aprender e memorizar as regras, os exemplos, com o objetivo de dominar a morfologia e a sintaxe. Esses discentes além de receberem, tinham que elaborar, também, listas extenuantes de vocabulários. As atividades realizadas em sala eram exercícios em que se usava as regras gramaticais, os ditados, a tradução e a versão.

Para Larsen-Freeman (2000), esse método traz o princípio de que a ação de aprender uma língua estrangeira é considerado uma vantagem para quem está aprendendo um idioma, uma vez que não venha a praticá-lo na oralidade. Então, a capacidade de se comunicar mediante a fala não era um dos objetivos desse método, porque o foco está direcionado no desenvolvimento das habilidades na leitura e na produção de textos. O professor sempre corrigia os alunos em prol das respostas corretas.

Indo em oposição ao método da gramática e da tradução, o método direto diminui completamente o valor do uso da língua e enfatiza o uso do idioma estudado em aula. É obrigatório pensar somente na língua estrangeira e, também, comunicar-se. O desenvolvimento da habilidade da leitura caminha junto com a habilidade da fala, pois se dão pela obtenção de vocabulários adquiridos nos textos e das atividades propostas. Para que não ocorra a tradução e não se estimule o uso da língua estrangeira, o professor realiza demonstrações e usa imagens sobre o que está sendo apresentado. Ademais, o currículo é baseado em situações e não em pontos gramaticais e a pronúncia é trabalhada desde o início das aulas. Não deve ser feito somente o ensino das normas gramaticais, mas, também, um passeio pela cultura, pela história e pela geografia do país de onde o idioma é oriundo. Isso é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para Larsen-Freeman (2000, p. 28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”. Relacionando-se esse fato ao trabalho com as estruturas gramaticais, elas passam a ser trabalhadas de forma indutiva, não mais de maneira dedutiva, como antes era feito. A abordagem dedutiva da apresentação das regras gramaticais em prol da compreensão seguida da prática é uma forma menos comunicativa do que a abordagem indutiva para a aprendizagem de estruturas gramaticais. É nessa segunda abordagem que o professor fará com que os seus alunos descubram as regras gramaticais antes e depois da prática. Assim, o docente de língua estrangeira poderá optar por uma aprendizagem prévia das regras ou inserir os seus discentes em alguma atividade para a conscientização indireta sobre o sistema (LONG; RICHARDS, 2001).

Gramática 1

A primeira gramática analisada foi a “Gramática de Língua Espanhola para uso dos brasileiros”, de Antenor Nascentes, na qual foi possível observar uma proposta de trabalho não somente voltada para o aluno, mas também para quem tivesse interesse em aprender o idioma. Nascentes tinha como objetivo principal ensinar, de forma clara e precisa, as regras gramaticais para que não houvesse a existência de dúvidas.

Foi subdividida em vinte sete capítulos entre fonologia, morfologia e sintaxe. Na Fonologia, um estudo sobre os fonemas ou sons produzidos pela língua e as sílabas formadas por tais fonemas é realizado. Aspectos relacionados à ortografia, à ortoepia e à prosódia estão presentes nessa parte. Na morfologia, o autor traz o estudo sobre as palavras e os seus elementos que as constituem, como: a análise da estrutura, a formação e os mecanismos de flexão referentes às palavras. É na morfologia que todos os aspectos referentes aos substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes, conjunções, enfim, tudo que seja relativo à classe de palavras, é abordado. Na sintaxe, a sua função principal é a análise estrutural dos termos que constituem as orações e os seus períodos, visando as relações estabelecidas entre eles. É na sintaxe que será realizado o estudo dos termos essenciais da oração (sujeito e predicado), dos termos integrantes (complementos verbais, complementos nominais e agente da passiva) e os termos acessórios (adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo). Então, pode-se afirmar que houve uma perfeita harmonia entre os capítulos, em que os conteúdos foram apresentados de forma objetiva, realizando uma correlação entre a morfologia e a sintaxe.

Para finalizar, Nascentes teve o trabalho de intitular as últimas páginas de sua obra como “O ensino prático do espanhol” para facilitar o ensino do idioma com 32 lições, nas quais palavras correspondentes aos seus títulos são retratadas, formando uma lista de vocabulário.

Gramática 2

Na segunda gramática analisada, “Manual de Espanhol”, de Idel Becker, mostra-se, como na primeira obra apresentada, o cuidado de

ensinar o idioma de uma maneira cognoscível, porém, sendo mais concisa. O autor subdivide sua obra entre lições, apêndice gramatical, exercícios de vocabulário e uma breve antologia poética. Ele ainda faz questão de ensinar como escrever um bilhete, um cartão, cartas comerciais e correspondências de maneira geral. Pelas dezoito lições, ele trata de fazer uma interação entre os textos e as classes gramaticais com exercícios complementares. Dando continuidade ao seu trabalho, o estudo sobre a gramática é reforçado no seu apêndice gramatical e nos exercícios de vocabulário. Preocupado com o ato da escrita, Becker decidiu apresentar as técnicas para facilitar a composição de alguns gêneros textuais.

Após ter verificado o objetivo dessa gramática, observou-se que os conteúdos abordados estavam em consonância com a proposta do outro autor que publicara sua gramática na década anterior. Mesmo sendo uma obra mais condensada em relação à anterior, o autor ainda conseguiu engendrar textos para serem traduzidos e exercícios revisionais para torná-la agradável e compreensível em prol do aprendizado do aluno.

Crê-se que a ideia de inovar a forma de ser fazer gramática, chamando-a de manual, foi para tornar o estudo do idioma algo mais leve de ser apreendido, mesmo não esquecendo das pesadas regras gramaticais. Cabe lembrar que a palavra manual é de origem latina (*manuale*) e significa “livro pequeno” ou “um livro que sintetiza as noções básicas de uma matéria ou assunto”. Por isso Idel Becker deu à sua obra esse nome inteligível, para mostrar que, mediante a sua leitura, o aprendizado sobre a Língua Espanhola ia ocorrer de uma forma simples e eficaz.

Esse manual busca desenvolver uma proposta descomplexificada para apresentar as regras, os conceitos, os fatos da língua de forma abrangente e relacionada com a experiência do cotidiano linguístico do aprendiz.

Gramática 3

A terceira Gramática analisada “Gramática Española para Brasileños”, de Vicente Masip, apresenta, de forma mais complexa, uma visão diferenciada do Ensino de Língua Espanhola em relação às outras gramáticas, pois é mais voltada ao ensino superior.

Masip tem a preocupação de iniciar a sua obra, no capítulo intitulado “Letras y Sonidos Españoles”, na parte de “Ortografía y Fonología”, explicando como devem ser pronunciadas, corretamente, as letras do alfabeto espanhol, mostrando quais são as principais dificuldades e que também podem ser superadas por meio de exercícios.

No percurso do estudo, tem-se o ensino das regras gramaticais intercaladas entre textos explicativos sobre o assunto abordado e uma vasta variedade de exercícios, para que haja uma real assimilação do que está sendo apresentado.

Ao final, pode ser encontrado, na parte denominada “anexo”, gráficos e tabelas ilustrativas que foram inseridos propositalmente para que os estudiosos da língua possam ter uma visão mais detalhada sobre cada conteúdo elucidado. Também há um glossário que traz o significado das palavras apresentadas em cada capítulo, porém, isso é realizado em Língua Espanhola, sem nenhum tipo de tradução para a Língua Portuguesa.

Por fim, a proposta da gramática é trabalhar a teoria e a prática, com a intenção de mostrar a estrutura e o funcionamento da língua, tendo como objetivo possibilitar o aperfeiçoamento do uso da linguagem, com o intuito de que o aluno possa se comunicar corretamente em qualquer situação, que precise do uso de uma boa oralidade ou de uma escrita coerente. Logo, no estudo por esse livro didático não ocorre somente a aprendizagem das regras, mas, sim, um entendimento da linguagem na prática, em que se aplicará várias formas de comunicação: leitura, escrita e oralidade.

Conclusão

Mediante a análise das três gramáticas, pode-se ver que os autores, mesmo em épocas diferentes, tiveram a mesma preocupação em relação ao ensino do idioma, uns mais detalhados e outro mais sintético, contudo, não deixaram de mostrar quão importante é o ensino de uma língua, mediante a fonética/fonologia, a morfologia e a sintaxe. Mesmo realizando um percurso historiográfico, perpassando por várias décadas, pode-se observar que, desde o século passado, as variações linguísticas vêm ocorrendo ao longo do tempo, pois a língua não é estática, ela está sempre em processo de mudanças, adequando-se ao meio social em que está inserida.

A gramática, então, analisará as estruturas que o falante de uma língua tem programado na sua memória, permitindo o seu uso na língua. Ela também descreverá o sistema de um idioma, porém, não determinará o que é certo ou o que é errado nas práticas do discurso, pois isso somente envolveria a análise da norma culta da língua. Não pode ser esquecido que a língua não é apenas um conjunto de regras que devem ser seguidas corretamente pelos falantes, porque ela é um elemento ativo, uma peça fundamental para que haja a comunicação, por isso que as variações linguísticas jamais podem ser ignoradas. Caso isso aconteça, o preconceito linguístico ocorrerá, eliminando a importância dos fatores sociais e culturais para a formação de uma língua.

O homem é um ser social que nasce com uma linguagem e a desenvolve por situações experienciadas, não se devendo discriminar um indivíduo por sua maneira de falar, porém, deve-se respeitá-lo em relação à sua oratória, porque não há uma maneira correta ou incorreta de se expressar, existe, sim, variações da língua. O importante é que haja a comunicação, independente de regras impostas pela gramática.

A língua, por ser um processo em construção, concretiza-se pelas falas individuais e, com isso, cada indivíduo detém um tipo de linguagem, comunicando-se de acordo com as estruturas que possui, na situação em que se encontra. É a necessidade de comunicação, a qual intitula-se *expressividade na linguagem*, que fomenta as mudanças linguísticas. Essas mudanças ocorrem de forma coletiva e inconsciente, conforme duas tendências opostas. A primeira tendência é denominada como *expressiva*, pois será esta que enriquecerá a linguagem pelos novos elementos, oriundos da subjetividade e da afetividade, dando origem à linguagem cotidiana. A segunda, denominada tendência intelectual, excluirá os aspectos do pensamento que são estranhos e confusos, originando a língua científica.

Afinal, a língua é um fato social estabelecida na necessidade de comunicação. Ela vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, muito menos no psiquismo individual do falante. Por isso, a sua substância é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

Referências

- ABREU, M. Vicente Masip: O pensador que não protela a ação. *Revista Continete*, Pernambuco, out. 2014. Disponível em: [https://www.revistacontinete.com.br/edicoes/166/vicente-masip--o-pensador-que-nao-protela-a-acao]. Acesso em: 06 mai. 2019.
- BALLY, C. *Le langage et la vie*. Genève: Droz, 1952.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 196
- BECKER, I. Biografia. In: *Wikipédia*. 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Idel_Becker]. Acesso em: 12 mai. 2019.
- CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. *Revista Virtual Videtur*, 6. São Paulo: Mandruvá, 1999.
- GERMAIN, C. *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Paris: Clé International. 1993.
- GONÇALVES, A. Estudo do processo de gramatização do verbo ir: Uma análise diacrônica. *Revista Práticas de Linguagem*, Minas Gerais, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/323-%E2%80%93343-Estudo-do-processo-de-gramaticaliza%C3%A7%C3%A3o-do-verbo-ir-uma-an%C3%A1lise-diacr%C3%B4nica.pdf]. Acesso em: 13 mai. 2019.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LONG, M.; J. RICHARDS (org.). *Methodology in TESOL: a book of readings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MANUAL. In: DICIO - Dicionário Online de Português. 2019. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/manual/]. Acesso em: 9 set. 2019.
- NASCENTES, A. Biografia. *Wikipédia*. 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Antenor_Nascentes] Acesso em: 12 de mai. 2019.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehayé com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24^a ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

O idioma nacional na escola secundária: um guia para o ensino de língua portuguesa

Karoline Angelici¹

Introdução

A produção científica de Nascentes condensa características que são típicas da produção intelectual representativa do período que compreende a transição entre os séculos XIX e XX. Como bem se sabe, o século XIX é notadamente referenciado na história como um período de grande efervescência científica e social, no qual ocorrem muitos dos acontecimentos que ditaram os rumos da história no Ocidente.

Neste período, vêm a lume as teses de Darwin, desenvolvem-se correntes de pensamento ligadas às ciências, consolida-se o positivismo e todos esses acontecimentos, é claro, impactam diretamente a produção intelectual brasileira e tornam o cenário favorável ao advento da modernidade e de todas as transformações dela decorrentes.

Na história de nosso país, o cenário também é de muitas transformações políticas e sociais; em 1822, o povo brasileiro conquista a independência, e, em 1889, inicia-se um novo período histórico: o Brasil-República, em vigor até os dias atuais. Nesse ínterim, o fim da escravidão (1888) também confere um novo perfil à sociedade brasileira. É nesse ambiente de profundas transformações políticas e sociais que se dá a necessidade de se criar uma identidade nacional para a República recém-proclamada.

1 Mestranda na área de Linguagens, bolsista da CAPES. Orientador: Ricardo Cavaliere, linha de pesquisa 3 (história, política e contato linguístico).

Nesse contexto, não é difícil imaginar os inúmeros desafios, de ordem política, econômica, social e ideológica com que o país se deparava na tentativa de alcançar o desenvolvimento.

Não raro, a literatura da época refletia o conturbado contexto de 1800, pondo em questão as noções de brasilidade, ocupando-se da construção de marcas identitárias para a nação brasileira. No que se refere à educação, o cenário à época apontava a necessidade de profundas mudanças. Com uma expressiva população analfabeta e com uma norma-padrão pautada nas regras do português europeu, a consolidação de um modelo linguístico que abarcasse os fenômenos do PB, bem como a democratização do acesso à educação caminhavam a passos lentos.

Para isso, foi atribuída às elites locais a difícil missão de reconstruir o ideário nacional, rompendo com a imagem de um Brasil colonial e escravocrata. Nesse contexto, é inegável a influência do pensamento positivista que contaminou em grande escala a produção intelectual do século XIX, gerando, no âmbito linguístico, inúmeros trabalhos de descrição linguística que se apoderaram das teses científicas, desde a nomenclatura empregada, até a organização em categorias e modo de análise dos fatos linguísticos.

A transição entre os séculos XIX e XX, no entanto, é marcada pelo início de uma mudança de perspectiva no que respeita ao fazer científico. A frustração em face de resultados contrários às expectativas positivistas leva à necessidade de reordenação do pensamento; passadas algumas décadas do século XX, as transformações de nossa sociedade se fizeram notar. É evidente que a mudança de que falamos não é repentina, mas diluída em feixes de tempo.

Conforme ressalta Antezana (2014):

Com o tempo a crença no progresso foi se desfazendo, à medida que a sociedade mundial percebeu que nem todos se beneficiaram do que fora conquistado até aquele momento, já que as camadas populares ainda estavam à margem de todo este desenvolvimento capitalista, o que gerou pessimismo, principalmente por parte de alguns intelectuais que criticavam o sistema capitalista (ANTEZANA, 2014, p. 22).

É nesse contexto que, aos poucos, se perde a confiança no progresso, que, ancorado nos ideais cientificistas, levaria a um estágio superior de desenvolvimento da nação, conquistado com o avanço científico e tecnológico. Nas artes, o sentimento nacionalista, o determinismo social e o exacerbado cientificismo, pouco a pouco, cedem espaço a um olhar crítico da sociedade e de suas mazelas, na tentativa de apontar para a necessidade de realinhamento dos ideais de um Brasil, que precisava redefinir suas diretrizes.

Nos primeiros decênios do século XX já se pode notar movimentos artísticos que visam à mudança de parâmetros. Entre 1920 e 1930 destacam-se, nas artes, a Semana de Arte Moderna (1922) e, no âmbito da educação, o movimento denominado *Escola Nova*.

Embora revestidos de nova roupagem, os movimentos culturais do século XX reprisam os mesmos anseios do século passado no que se refere à construção da identidade nacional. Ainda é latente a necessidade de remodelamento da nação brasileira e a busca por sua expressão genuína. Nas artes, na cultura e na literatura, a afirmação de uma produção intelectual que rompesse completamente com o modelo europeu e buscasse em território nacional a sua expressão se fez cada vez mais necessária.

No que respeita à Linguística, conforme a proposta de periodização dos estudos linguísticos proposta por Cavaliere (2001), a produção representativa do período que compreende a transição entre os séculos XIX e XX insere-se no que o autor denomina *período científico*, que é dividido em duas fases, a saber, a *fundadora* e a *legatária*. Na primeira fase, emergem as gramáticas histórico-comparativas; na segunda, o fazer filológico. A produção de Nascentes, pertencente à segunda fase, é representativa de seu tempo. *O idioma Nacional*, que conta com vários volumes, teve expressivo uso no ensino de língua portuguesa, tendo sido adotado pelo Colégio Pedro II.

Cabe lembrar que as fases *fundadora* e *legatária* são marcadas pela influência de distintas correntes doutrinárias e modelos de produção gramatical. Num primeiro momento, de encarnado espírito positivista, a palavra, como objeto de estudo, é analisada conforme os parâmetros das ciências naturais. Posteriormente, é dada nova abordagem ao fato gramatical, e as questões inerentes à língua vernácula ganham espaço na descrição gramatical. A análise dos fatos linguísticos compreende,

nessa segunda fase, uma especial atenção às peculiaridades da gramática do português, de modo que é possível notar um certo afinamento no que respeita aos interesses investigativos.

Nesse contexto, é publicado *O idioma nacional na escola secundária*, que, vale lembrar, não é uma gramática, tal qual *O idioma nacional*, mas sim uma espécie de manual didático que visa ao esclarecimento da maneira como o ensino de língua portuguesa deve proceder em sala de aula, tendo em vista a focalização do idioma falado em território nacional, descolado de lusitanismos.

As características da obra de Nascentes bem como o seu objetivo, cujas pistas são dadas no próprio título, constam como integrantes da produção linguística que, revestida de teor ideológico, contribui para a reafirmação da língua falada em território nacional. As contribuições da obra em questão não se esgotam em seu caráter ideológico, ao contrário, estendem-se ao caráter didático com que orienta professores em relação ao “que” e “como” se devem abordar determinados conceitos em sala de aula.

Além disso, a leitura de *O idioma Nacional* oferece ao leitor subsídios para melhor entendimento da própria concepção de língua, sobretudo no que se refere à língua falada em território brasileiro. Em palavras de Nascentes, “a língua brasileira, já ninguém discute isso, diverge da portuguesa; é esta, entretanto, que a escola continua a ensinar ao brasileiro”. (NASCENTES, 1935, p. 18).

Características gerais de *O Idioma Nacional na Escola Secundária*

Introduz o opúsculo de Nascentes uma breve reflexão escrita por Lourenço filho acerca da linguagem e do ensino de língua portuguesa. O autor faz uma crítica ao ensino do idioma que privilegia classificação, uso excessivo de nomenclaturas e repetição de regras gramaticais descoladas do verdadeiro sentido da linguagem. Por outro lado, argumenta que, na tentativa de prover um ensino de língua numa perspectiva textual, muitos professores comprometem o entendimento da linguagem por parte de seus alunos ao lhes fornecer apenas textos que, em si, não levam ao conhecimento acerca do funcionamento da linguagem.

Conclui afirmando ser Nascentes consciente da necessidade de se produzir um material que, nesse sentido, seja equilibrado e que represente a verdadeira motivação de qualquer compêndio destinado ao ensino de língua materna: fazer com que o aluno amplie a sua capacidade de adequação da língua em diversas modalidades e contextos.

Lourenço filho comenta que o título da obra de Nascentes representa muito do que o autor pretende, afinal, sintetiza a intenção de produzir um material que, de fato, ensine a língua materna falada no Brasil. Para isso, é claro, é necessário romper, em certa medida, com um ensino pautado na norma europeia e focalizar o português brasileiro como variante da língua portuguesa cujas características próprias devem ser destrinchadas.

Antes de adentrar os estudos gramaticais, há alguns capítulos que elucidam a visão de Nascentes acerca da língua e de seu ensino. Há, ainda, uma *Advertência*, na qual o autor expõe as inúmeras dificuldades encontradas pelos profissionais do magistério e apresenta-nos sua obra como resultado da junção de algumas ideias acerca da metodologia do idioma nacional.

O primeiro capítulo, intitulado *O Dialeto Brasileiro*, demonstra forte entusiasmo por parte do autor em descrever, de fato, a língua portuguesa falada no Brasil. Nascentes não só faz distinção entre o PB e o PE, como também diferencia, dentro do nosso falar, a língua popular da culta e, tomando como base a língua culta, a falada da escrita. O filólogo se mostra crítico do excessivo purismo dos literatos que, em sua produção escrita, perpetuam aquela que outrora fora a linguagem da “casa grande”, tão diferente daquela falada na senzala.

Além disso, Nascentes é categórico ao afirmar que por se tratar de línguas distintas, a gramática do PB varia em relação à gramática do PE e, com isso, variam também as normas de correção gramatical, de modo que “a nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos” (1935: 15).

Há, ainda, diversas críticas ao que o autor denomina *lusitanismo*, no que respeita a diversos aspectos tais como a colocação pronominal e mesmo a escrita de determinadas palavras, como “mobilier” (em oposição a mobiliário, forma corrente), o que torna forçoso o método de descrição gramatical. Munido desses argumentos, Nascentes defende

que, pouco a pouco, os gramáticos e professores de língua portuguesa legitimem a língua falada em território nacional.

O segundo capítulo d'O *Idioma Nacional Na Escola Secundária*, intitulado *O Idioma Nacional no lar*, traça um breve panorama do ensino-aprendizagem da língua materna desde os primeiros anos de vida da criança, ao passo que o terceiro capítulo, *O Idioma Nacional no curso primário* e o quarto, *O Idioma Nacional no curso secundario*, discutem questões acerca do ensino institucionalizado do português em ambas as etapas.

Conforme Dominguez e Henriquez (2014, p. 94),

Se hoje já não é mais ponto de disputa o reconhecimento de que a variação em língua portuguesa ocorre em função de diferentes parâmetros no que tange os dialetos (geográficos, sociais, etários, de gênero) e registros (graus de formalidade, modalidade e sintonia), atingindo todos os níveis do sistema (fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo), devemos isso a um grupo pioneiro de estudiosos da língua, no qual se inclui Antenor Nascentes. São desse grupo os primeiros passos em direção ao entendimento de que a oralidade não manifesta imperfeitamente o padrão da escrita, constituindo apenas uma modalidade da língua; é ele que, a partir disso, reconhece as peculiaridades do Português Brasileiro (PB) – e não do “português no Brasil” – como normas distintas do Português Europeu (PE). Só a partir desse reconhecimento conseguiu-se viabilizar os estudos da variação diatópica do português, que hoje podem enumerar as diferenças entre as variantes brasileira e europeia manifestadas nos diversos níveis do sistema (DOMINGUEZ e HENRIQUEZ, 2014, p. 94).

Os autores ressaltam, ainda, a influência do trabalho de Nascentes no que respeita ao desenvolvimento do pensamento linguístico no Brasil, fato que se pode observar na obra em análise nesta pesquisa. *O Idioma Nacional na Escola Secundária*, embora tenha sido adotado pelo Colégio Pedro II, difere daquilo que se considera normalmente uma gramática escolar. Observadas as suas peculiaridades, destaca-se a sua

natureza metagramatical; pode-se afirmar que toda a obra é em si uma reflexão acerca do tratamento dos fatos linguísticos e do seu ensino na escola primária e secundária.

Após os primeiros capítulos, que tratam do ensino-aprendizagem da língua materna, a obra é dividida nas seguintes partes: *Desenvolvimento do estudo, A aula, Os livros, A elocução, A composição, Análises, Meios de aferir a capacidade*. O modo como Nascentes organiza e desenvolve seu opúsculo antecipa, em certa medida, os princípios da gramática pedagógica e serve como uma espécie de manual, de guia para o professor do idioma nacional, que necessita, naquele momento, romper com um ensino que, em si mesmo, nega a identidade linguística brasileira, ao impor como parâmetro de correção gramatical regras da modalidade lusitana, estranhas à língua culta falada em território nacional.

A fim de que não se cometa aquilo que o autor denominou “desintegração dolorosa de nós mesmos” (NASCENTES, 1935, p. 17), Nascentes sugere que nos primeiros anos da escola secundária sejam dadas as noções de fonética, morfologia, sintaxe, vocabulário, com base em textos lidos, e, no fim do curso, deve haver a sistematização gramatical. Nesse contexto, o estudo das noções sintáticas é feito no âmbito da lógica, que, de acordo com Nascentes, é importante para que o aluno perceba o estabelecimento das relações fundamentais de sujeito e predicado.

Diretrizes para o ensino da língua brasileira

No capítulo intitulado “Desenvolvimento do estudo”, Nascentes fornece as primeiras diretrizes para o ensino da língua materna na escola secundária. Para ele, o primeiro tema a ser abordado nesse segmento é o porquê de se estudar a língua vernácula e as razões históricas que nos fizeram falar português.

Como tentamos demonstrar até aqui, Nascentes, por meio de extensa argumentação, defende que a língua falada no Brasil não é a mesma falada em Portugal. O autor chega a afirmar que, no Brasil, se fala a língua brasileira. Em outros momentos, contudo, Nascentes se refere à língua falada em território brasileiro como “português”.

Cabe destacar que essa discussão está presente nos estudos linguísticos ainda nos dias atuais. Há quem defenda que, de fato, são línguas distintas e há quem defenda que são variantes da mesma língua. Muitas vezes o critério adotado, no entanto, para considerá-las línguas distintas, é ideológico. Apesar disso, Nascentes utiliza-se, por vezes, de exemplos da própria língua para defender que no Brasil a língua é brasileira e muito distante, em vários aspectos daquela que se fala em terras lusitanas. Por outro lado, em outros momentos refere-se à língua do Brasil como português.

Em seguida, o autor atesta que o trabalho do professor deve proceder à uniformização da fala e à apresentação dos requisitos de uma boa elocução. Nesse momento, a obra de Nascentes assume um caráter normativo, não em relação aos fatos da língua, mas no que se refere ao ensino dela.

Tal fato se confirma em trechos como “começa-se pela emissão das vogais”, “depois de explicado o que é timbre, estudam-se os vários timbres”, “vejamos como devem ser os primeiros exercícios”, “começamos pela preparação dos trechos que vamos ler, lê-los-emos primeiro em voz baixa” (NASCENTES, 1935, p. 51-52). O autor fornece instruções ao professor de língua vernácula que asseguram o ensino da língua e a aferição de sua aprendizagem.

Destacam-se nessas instruções a visão de ensino-aprendizagem que contempla a interação e o papel ativo do aluno. A todo instante, Nascentes reafirma que a aprendizagem da língua não significa decorar regras e que a aprendizagem de muitos aspectos que foram consagrados como bom uso da língua serão adquiridos no uso, na conversação e no hábito de leitura e escrita.

É o que se pode notar nas recomendações de Nascentes para o ensino da ortografia: “vão se corrigindo os erros que aparecem, de modo que a ortografia vai se fixando pelo hábito, pelas associações visuais, auditivas e motrizes”. (NASCENTES 1935, p. 55) O mesmo ocorre nos seguintes trechos: “O aluno não vai decorar a lista deles [substantivos coletivos], vai familiarizar-se com muitos deles através de uma conversação interessante, dirigida pelo professor”. “precisa-se ensinar o manejo do dicionário para habituar o aluno a procurar o sentido delas [palavras raras]” (NASCENTES, 1935, p. 55).

Os assuntos e a forma como devem ser abordados são divididos com foco nos 5 anos do ensino secundário. Aos três primeiros anos cabe o ensino dos mais variados assuntos, focalizados em sequência, conforme o aluno avança na aprendizagem. No último ano, cabe ao professor sistematizar os conteúdos ministrados que serão estudados, de acordo com Nascentes, em igual proporção no quarto ano. No quinto, recomenda o autor que seja dada atenção aos aspectos relativos ao estilo e ao estudo da arte literária.

Após listar todos os conteúdos e a sequência na qual devem ser ensinados pelo professor durante todo o ensino secundário, inicia-se um novo capítulo, intitulado “A aula”. Nele, salta aos olhos o didatismo de Nascentes, que chega a descrever como deve ser dada uma lição. Poder-se-ia dizer que toda essa parte da obra é um esboço de planejamento de aula. Destacam-se, além da didática, a modernidade com que Nascentes encara o ensino de língua.

Muitas das diretrizes que regem o ensino de língua portuguesa na atualidade já se podem notar em *O idioma nacional da escola secundária*. O autor sugere que o ensino seja prazeroso para não fatigar o aluno. A aula, para ele, “deve ser dada em tom de conversação e do modo mais ameno possível para que o aluno se conserve sempre atento” (NASCENTES, 1935, p. 70).

Além disso, recomenda que a leitura e o ensino de gramática convivam na sala, afirmando que “nas aulas em que ha leitura, o trecho determina de fato a aprendizagem”. Assim, compreende que o ensino de gramática pode se dar a partir do texto. Apesar disso, reconhece que o ensino de língua também pode partir de questionamentos e da instigação dos alunos, num método indutivo.

Nascentes valoriza as aulas de leitura e aponta para duas grandes contribuições provenientes do ensino da língua com base no texto. A primeira delas diz respeito à ampliação do vocabulário, a segunda, à melhoria da expressão das ideias. O Autor adverte: “cumpre não exagerar o ensino gramatical; dê-se mais importância à parte prática: falar e escrever. Os alunos que mais regrinhas sabem, exprimem-se com hesitação e escrevem de modo incolor” (NASCENTES, 1935, p. 74).

No capítulo intitulado “Livros”, o autor define o real objetivo da gramática: aperfeiçoar e não ensinar a língua. O autor mostra-se crítico dos enfadonhos livros didáticos, totalmente descolados da realidade dos

alunos. Mais uma vez, reafirma a necessidade de se oferecer uma educação atrativa, que estimule a leitura e a produção escrita.

Em seguida, o autor dedica um capítulo à elocução, nele, Nascentes atesta que a fala é tão importante quanto a escrita e que é necessário garantir que os estudantes consigam articular bem a sua fala em prol da expressão do pensamento. Para ele, o primeiro empecilho no que refere à elocução é a ortoepia. Explica que, por razões históricas a pronúncia do Rio de Janeiro foi eleita padrão e indica que os professores realizem atividades de “narrações, recitações, leitura em voz alta, conversações, composições orais. Descrições e narrações livres e espontâneas, que tenham por assunto fatos, os acontecimentos, as coisas da vida pessoal, da vida social, da vida escolar...” (NASCENTES, 1935, p. 86).

O autor, nesse capítulo discute, ainda, alguns possíveis distúrbios que interfiram na fala, explica a articulação dos fonemas, dá dicas de como o professor deve agir caso algum aluno tenha dificuldade na pronúncia de determinados fonemas e comenta praticamente todos os metaplasmos.

No capítulo designado a tratar da “Composição”, Nascentes estabelece uma espécie de *continuum* entre a fala e a escrita, de modo que o professor deve estimular a produção de textos orais para que, então, depois que o aluno estiver, em palavras do autor, desembaraçado, o professor proponha textos na modalidade oral. Em relação a essa prática, uma ressalva é feita: a composição oral “tem finalidade própria: treinar para a fala em público” (NASCENTES, 1935, p. 96).

Nesse capítulo são discutidas, ainda, questões relacionadas à leitura de bons textos como fonte de inspiração, ampliação vocabular e melhorias na organização das ideias e expressão do pensamento. O autor ressalta também a importância de adequar os assuntos propostos para conversação e, mais que isso, oferece-nos uma lista de assuntos pertinentes divididos por séries escolares.

No penúltimo capítulo, “Análises”, Nascentes põe em discussão os critérios da análise lógica e sua aplicação no contexto do ensino de língua portuguesa. Para ele, “a análise lógica pode ser de muito prestimo, se a praticarmos como aprendizado da estilística, como meio de conhecermos a fundo nossos recursos da linguagem e de nos familiarizarmos com todas as suas variedades”. Com isso, reitera a concepção, defendida em toda a sua obra, de ensino de gramática

tendo em vista o aperfeiçoamento da fala e da escrita na expressão mais elaborada do pensamento.

Somam-se a isso as influências doutrinárias de Nascentes, que à sua época conviveu com o forte interesse pelo método histórico-comparativo, mobilizador de grandes esforços de linguistas até o primeiro decênio do século XX e com o fazer filológico que emerge, em seguida. Nessa conjuntura, Nascentes compromete-se com o estudo histórico da palavra em detrimento de análises pormenorizadas que, segundo ele, pouco interessam ao estudante de língua vernácula. Tal posicionamento reflete a explícita intenção de romper com a tradição das gramáticas filosóficas e propor uma análise dos vocábulos que se ocupe de sua formação histórica, de sua morfologia, prosódia, sintaxe e semântica tendo em conta o discurso.

Por fim, complementa todas as discussões propostas por Nascentes o capítulo intitulado “Meios de aferir a capacidade”, no qual o autor explicita maneiras de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. É bem verdade que toda a modernidade proposta para o ensino da língua vernácula, que em muito antecipa discussões atuais, não se confirma nas sugestões de avaliação.

O autor sugere ditados, testes elaborados em cima de frases soltas, descontextualizadas, exercícios nos quais se exige do aluno correlação entre elementos das colunas 1 e 2 conforme afinidade gramatical e mesmo a formação de frases com base numa palavra sugerida pelo professor. Nascentes inclusive instrui o professor a evitar a “cola” em dia de prova e descontar pontos daqueles que por algum motivo provoquem desordem.

Considerações finais

Como tentamos demonstrar, *O idioma nacional da escola secundária* é um guia para o professor de língua vernácula, que abrange desde as discussões sobre o próprio conceito de língua até as questões mais práticas referentes aos conteúdos a serem abordados, a forma de avaliação empregada em cada série e como ministrar aulas realmente produtivas e atraentes aos alunos.

Destaca-se na obra de Nascentes o seu caráter metalinguístico, não só no que se refere às divagações acerca da língua e da gramática, como também dos métodos a serem utilizados no ensino do vernáculo. Tamanho é o didatismo de Nascentes, que o autor não só explicita o que deve ser ensinado pelo professor, como exemplifica a abordagem do conteúdo por meio de diagramas e esquemas que podem ser utilizados pelo professor em sala e, por fim, fornece alguns modelos de prova divididos por séries.

Como se pode notar, Nascentes antecipa muitas das atuais discussões acerca do ensino de língua portuguesa, sugerindo um ensino descolado das normas do português europeu, que privilegie o bem falar e escrever em detrimento das abstratas análises gramaticais que, no mais das vezes, servem apenas para fazer o aluno decorar nomenclaturas. Propõe um ensino no qual o hábito da leitura seja fonte de material para o ensino de gramática e dispensa a excessiva preocupação com descrever regras na tentativa de apelar para a memorização.

Do ponto de vista linguístico, e mesmo ideológico, a obra não é menos interessante, pois marca o posicionamento de Nascentes no que respeita a *O idioma Nacional*. O autor chega a afirmar que a língua falada em território nacional é a brasileira.

Relevadas algumas incoerências pontuais, que foram explicitadas, por toda a discussão acerca da língua brasileira e de como deve ser ministrado o seu ensino e por antecipar muitas das questões que desafiam o professor de língua materna no exercício de sua docência, a obra de Nascentes passa a ser de leitura indispensável a todos aqueles que, na atualidade, ocupam-se do ensino de língua vernácula.

Referências

ANTEZANA, Marta Batista Ordoñez. *A gramatização da língua portuguesa do Brasil: o tratamento da variedade brasileira do português na Grammatica Portuguesa (curso superior) de João Ribeiro*. 2014. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. Uma Proposta de Periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa*, São Paulo, 45: 49-69, 2001.

DOMINGUEZ, Michelle Gomes Alonso; Henriques, Claudio Cezar. O Pioneirismo de Nascentes e a Inauguração dos Debates Linguísticos no Brasil. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. N° XIV NOVA FASE, Primeiro Semestre, 2014.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854): uma análise pela perspectiva da historiografia linguística

Barbara Poubel dos Santos¹

Leonardo Ferreira Kaltner²

Introdução

A questão da deficiência é algo que o senso comum não interpreta como parte da condição humana. Consequentemente, não há um sentimento, na sociedade contemporânea, de que qualquer pessoa, em algum momento de sua vida, pode ter uma deficiência temporária ou permanente, sendo os casos de deficiência mais comuns em sociedades com maior número de idosos. Atualmente, as deficiências tornam-se comuns em decorrência da maior longevidade, dos avanços científicos e tecnológicos, os quais resultam em uma maior expectativa de vida da população.

É bem provável que qualquer pessoa, em seu ciclo social atual, já tenha tido a oportunidade de conhecer alguém com deficiência ou até mesmo possua um familiar com alguma deficiência, temporária ou permanente. Dessa forma, a sociedade está vinculada ao tema da deficiência, direta e indiretamente, não podendo essa temática ser marginalizada no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação linguística, inclusive.

1 Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner.

2 Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Estudos de Linguagem.

O número de deficientes visuais no mundo e no Brasil é expressivo, com perspectivas reais de aumento considerável de casos de cegueira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante desse cenário, torna-se coerente refletir sobre esse contexto.

Tomando como base o fato de que a história da educação dos cegos no Brasil é importante para um entendimento global de educação inclusiva, pois muitas foram as relevantes contribuições para a educação dos cegos no período imperial, época em que se deu origem à educação para cegos no Brasil; e tendo em vista que o contato linguístico é considerado primordial no desenvolvimento do aluno cego, este trabalho busca contribuir com o campo da educação inclusiva por meio de estudos críticos nos campos linguístico e historiográfico.

Dessa forma, as reflexões, com uma abordagem histórica no âmbito da linguística, auxiliam na formação de novas ideias sobre a educação inclusiva, em especial com alunos cegos no Brasil. Buscamos apresentar subsídios para que se compreenda que a formação da sociedade brasileira se deu com um projeto de educação inclusiva na época do Império.

Por se tratar de 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.

Fundamentos teóricos da historiografia linguística

A Historiografia Linguística surgiu como área de investigação no âmbito acadêmico durante o século XX, a partir dos anos 70, tendo se tornado reconhecida como atividade científica cujo campo de investigação é autônomo (SWIGGERS, 2013). No Brasil, seu surgimento data a década de 90, relacionado a pesquisas no CEDOCH, no âmbito da Universidade de São Paulo e em outros centros acadêmicos.

Ao longo de mais de meio século de escrita da história sobre a linguística, Ernst Frideryk Konrad Koerner explica ser possível identificar quatro tipos de atividade de escrita da história, distintos em

relação ao “período específico do desenvolvimento desta disciplina” e aos “diferentes motivos para os autores se dedicarem a esta atividade” (KOERNER, 2014, p. 18). Ele os nomeia como histórias de compilação, histórias comemorativas ou propagandísticas, histórias isoladas da Linguística e, por último, a Historiografia Linguística. Esse último tipo, segundo Koerner, expandiu-se nas últimas quatro décadas e deveria ser chamado de ‘historiografia linguística’, em contraste com a designação não descritiva ‘história da linguística’, a fim de assinalar um importante desenvolvimento na escrita da história sobre a linguística (KOERNER, 2014, p. 18).

No tocante ao quarto tipo, atualmente designado de Historiografia Linguística, Koerner ressalta que muitos investigadores sentiram a necessidade de uma nova forma de escrita da história, que além de focar no “passado linguístico como uma parte integrante da própria disciplina”, apresentaria “uma atividade fundada em princípios bem definidos, que pode competir, em termos de solidez do método e rigor de aplicação, com os da própria linguística” (KOERNER, 2014, p. 22-23).

Sobre a definição de Historiografia Linguística, Koerner esclarece:

Hoje em dia, o que é normalmente referido como ‘historiografia linguística’ (forma abreviada da designação mais precisa ‘historiografia das ciências da linguagem’, em que o termo ‘ciência’ no sentido estrito da ‘ciência natural’ é claramente evitado) constitui uma investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na evolução da disciplina designada de ‘linguística’ ou ‘ciências da linguagem’ (KOERNER, 2014, p. 17).

Koerner apresenta três princípios (1996, p. 58): princípio da contextualização, princípio da imanência e princípio da adequação. Dessa forma, a língua, por ser um produto social, precisa ser analisada por uma maior perspectiva. Sendo assim, a Historiografia Linguística conduz um estudo focado não somente na linguagem, mas também nos aspectos atinentes àquela sociedade. Para analisar os textos, é importante estar atento ao contexto social da época. Essa prática demanda do historiógrafo um conhecimento maior sobre o período histórico a ser estudado

e as implicações políticas, socioeconômicas e institucionais da época (contextualização), além de ser necessário o entendimento sobre as correntes intelectuais vigentes de um dado período que possam ter causado influência sobre o pensamento linguístico (imanência).

Para efetivar a análise historiográfica proposta por Swiggers, é preciso compreender alguns fundamentos teóricos basilares. O conhecimento sobre a linguagem é contextualizado em relação ao período específico da história, à sociedade e à cultura da época. Isso significa dizer que determinados ideais e posicionamentos sobre a linguagem dependiam de sua legitimação para circularem no interior da comunidade. Equivale, portanto, ao clima de opinião suscitado por Koerner. Essa recepção das ideias linguísticas é estabelecida em termos de continuidade e descontinuidade. Dessa forma, existem duas perspectivas: uma cumulativa e outra de ruptura. No caso, a continuidade traz a percepção cumulativa, ou seja, as ideias de determinadas correntes são acumuladas com as ideias vigentes ou tradicionais. E a descontinuidade gera ruptura entre as ideias, e determinados saberes são esquecidos na linha temporal do desenvolvimento da história das ideias linguísticas.

Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos: análise historiográfica

O modelo teórico de análise dos documentos, para estabelecimento de uma narrativa historiográfica do pensamento linguístico, seguirá a proposta de Koerner – na análise de fontes documentais – para contextualização e descrição do “clima de opinião” científico da época, assim como o pensamento linguístico, relacionado à corrente positivista do século XIX, e abordará os conceitos propostos por Swiggers.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado no ano de 1854, na cidade do Rio de Janeiro, então capital imperial, com o intuito de fomentar a instrução primária para alunos cegos. Atualmente, ainda em funcionamento, com o nome de Instituto Benjamin Constant, atua como tradicional escola para deficientes visuais, sendo referência nacional de educação inclusiva no Brasil. Podemos notar uma continuidade no histórico institucional que é uma das perspectivas de abordagem e análise do tema.

Para desenvolver a narrativa meta-históricográfica, é necessário analisarmos o histórico de instituições, círculos intelectuais e rede de conhecimento estabelecida para a difusão do Sistema Braille no mundo e no Brasil. No Brasil do século XIX, durante o Primeiro e o Segundo Reinados, se inicia a organização do sistema escolar público nacional, conforme previsto na *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 março de 1824.

O Instituto Benjamin Constant é um dos fenômenos que pode ser observado pela História das Ciências, através de análise das redes científicas que estão em seu surgimento, no contexto do século XIX. Alguns documentos são centrais para compreendermos esse processo de difusão do Sistema Braille no Brasil oitocentista: o Decreto Imperial nº 1.428 e o Regulamento Interno de 1854. Ambos se relacionam a um projeto comum que era o de promover a educação inclusiva no Brasil da época.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve sua criação ordenada pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, assinado pelo Imperador D. Pedro II:

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto N^o 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrte hum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar (BRASIL,1854).

Conforme a citação acima apresenta, o *Decreto* também menciona o *Regulamento Interno*, que em caráter provisório, conduziu o Instituto em sua fase inicial. Esse regimento é composto de 43 artigos, tendo sido assinado pelo então 'Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império', Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. A viabilização da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi conferida pelo decreto nº 781, de 10 de setembro de 1854, no artigo 2^o, em seu parágrafo segundo. Neste artigo, a Assembleia Geral Legislativa concedeu autorização

orçamentária, num total de quinze contos de réis, para as despesas com a fundação do Instituto.

Em relação aos conceitos preconizados por Swiggers, a tarefa metateórica ou contemplativa exige uma reflexão sobre o objeto. Como objetos primários, são considerados os textos que governavam a educação do Brasil Império. O método consiste em buscar nessas fontes primárias o curso evolutivo linguístico na educação do Segundo Reinado. Neste caso, os textos referem-se aos decretos do período imperial, principalmente, ao Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, e ao regulamento provisório. Segundo Swiggers (2013), há muitos aspectos relativos ao texto que merecem reflexão do ponto de vista do historiógrafo da linguística. Nesse sentido, pode-se afirmar que em relação à ‘posição’ do texto, trata-se de um texto de integração institucional, principalmente, em relação ao regulamento. As ‘composição e tonalidade’ do texto estão voltadas para a estrutura, a natureza de argumentação e a modalidade do texto, que, por ser um texto de natureza legal e jurídica, apresenta uma argumentação concisa, clara e objetiva. Sua modalidade expressa ser um texto assertivo, categórico e determinativo. Sobre seu papel dinâmico, é um texto de ação, o qual determina uma atitude imediata do que foi estipulado. São ordens a serem seguidas, sem contestação.

Outra implicação do procedimento da análise do texto está relacionada às fases. Por se tratar de um trabalho sobre o Segundo Reinado, cujos textos que servem de base documental são do passado, cabe uma observação sobre as fases heurísticas, hermenêuticas e executivas. Quanto à fase heurística, compreendeu-se a tarefa de se informar sobre as fontes e a disponibilidade.

Na segunda fase, a hermenêutica, há uma dimensão comparativa referentes aos modelos teóricos de Koerner e Swiggers. Não significa que essa comparação reflita divergências, mas simplesmente acrescenta informações na análise. Trata-se, portanto, de uma historiografia atomística, no sentido de apresentar os acontecimentos linguísticos, e uma historiografia correlativa, ou seja, correlações entre teorias, pontos de vista, contextos sociocultural, político e institucional.

Segundo Swiggers, a análise de um texto remete a algumas implicações importantes. Assim como Koerner, o autor expressa a necessidade de o trabalho de análise ser relacionado ao contexto e, por contexto, entende-se a história intelectual associada à história socioeconômica.

Dessa forma, referente à contextualização, é relevante ter consciência de que, durante o Brasil Império, a sociedade caracterizava-se por ser rural e sem escolarização, sendo a população, em sua maioria, analfabeta. O trabalho nas propriedades rurais era realizado, em grande parte, pelos escravos. Outros ofícios nas fazendas e nas províncias eram rudimentares e não demandavam estudos. Havia poucas escolas. Somente as camadas alta e média procuravam a escola.

Diante desse cenário, ainda não existia uma pressão popular para modificar o rumo dado ao ensino. Dessa forma, entende-se o porquê de a educação para deficientes também ter sido negligenciada. Infere-se que a educação do deficiente visual somente surgiu devido à iniciativa de algumas pessoas sensibilizadas com a questão, que, em contrapartida, conseguiram apoio do Império.

É importante salientar que o momento refletia uma elite intelectual propícia a algumas mudanças no ensino. Com o surgimento de fatos políticos e econômicos relevantes para a sociedade brasileira, o sentimento de nacionalismo foi crescendo no país e, por conseguinte, a valorização da cultura brasileira e da Língua Nacional. Ademais, a educação primária no Brasil também começou a ser discutida a partir das ideias liberais que passaram a ser divulgadas, principalmente, por causa de brasileiros que foram estudar na França e começaram a influenciar o Brasil com as ideias que circulavam naquele país. Além disso, o fim do tráfico negreiro, impulsionado pela Inglaterra, e a urbanização geraram a necessidade de mão-de-obra especializada nos centros urbanos.

Mesmo em meio de uma política de reforma educacional, ainda se mantinha um modelo de segregação. Em seu artigo 69º, o Decreto nº 1.331-A expressa claramente que os meninos acometidos por doenças contagiosas, aqueles que não eram vacinados e os escravos não teriam suas matrículas admitidas, nem poderiam frequentar as escolas. Dessa maneira, a educação da camada mais pobre foi preconizada de forma a inserir apenas a população livre, vacinada e não portadora de moléstias nas instituições de educação formal.

Mas o delinear dessa situação histórica não tira o crédito e o brilhantismo de o Brasil ter sido pioneiro em seu continente no tocante ao ensino dos deficientes visuais, graças à cooperação da França oitocentista e ao debate político travado na época, cujas



consequências refletem um marco no fomento de formação da identidade nacional no Brasil.

Em relação à imanência, os documentos da época e desse contexto são relacionados às correntes de pensamento e círculos intelectuais, como o positivismo e o cientificismo no século XIX, e ao próprio pensamento linguístico do Sistema Braille do século XIX. Cumpre salientar que a corrente de pensamento que formava o ‘clima de opinião’ (*climate of opinion*) ou o clima intelectual da época era o positivismo, também chamado de cientificismo. A recepção do positivismo é patente no pensamento de Benjamin Constant (1836-1891), figura de relevo para a implantação do Sistema Braille no Brasil oitocentista.

De acordo com o regulamento, em seu caráter provisório, a instrução primária e alguns ramos da secundária, o ensino moral e religioso, a música e alguns ofícios fabris foram estipulados como finalidade do Imperial Instituto. O cargo de direção era subordinado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, a quem cabia também a inspeção do estabelecimento. Quanto ao diretor, cabia-lhe, dentre outras funções, visitar diariamente as aulas, as salas de estudo e a enfermaria, fazendo relatório mensal ao Governo; presidir os exames nas épocas marcadas; estar presente nas missas que celebravam na escola, juntamente com os alunos; e morar no instituto.

O quadro de pessoal foi delimitado em um professor das primeiras letras, um professor de música vocal e instrumental, um médico, um capelão, um inspetor de alunos em cada turma de 10 alunos e demais serventes e empregados que fossem indispensáveis. Em seu artigo 4º, o regulamento afirma que professores seriam designados oportunamente, à proporção de sua necessidade com o desenvolvimento do plano inicial de estudo. Nos três primeiros anos, o número de vagas ofertadas não podia ultrapassar 30 alunos, sendo que 20 alunos pagavam pelo ensino e internato. As 10 vagas restantes foram destinadas a alunos pobres que, comprovadamente, não tinham condições de pagar pelo ensino. Na verdade, o número de vagas não era suficiente. Apesar do decreto de criação do Imperial Instituto, não havia uma dotação orçamentária aprovada pela Assembleia para seu funcionamento. Essa autorização somente ocorreu no ano posterior, por meio do Decreto nº 1.683, de 28 de novembro de 1855.

Em relação à vertente pedagógica, a partir do capítulo IV, as disciplinas foram distribuídas conforme as séries anuais. Sendo assim, nos três primeiros anos, as disciplinas lecionadas eram leitura, escrita, cálculos até frações decimais, música e artes mecânicas, em conformidade com a finalidade exposta na estrutura regimental. O ensino do catecismo era aplicado nas aulas de leitura. É notório a ênfase relacionada à leitura e escrita, cálculos, música, religião e ofícios. Não seria de maneira diferente, visto que algumas das preocupações no tocante ao ensino brasileiro diziam respeito ao processo civilizatório da sociedade e à formação da população em algum ofício.

A partir do 4º ano, foram introduzidos os ensinamentos da gramática nacional e da língua francesa, além de princípios elementares da geografia. Do 5º ano em diante, foram acrescentadas as matérias de história e geografia antiga, média e moderna, além da leitura explicada do Evangelho. Já, no último ano, o estudo limitou-se às matérias de história e geografia nacional, e ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos.

O curso teve sua duração estipulada em 8 anos, porém era facultado ao aluno pedir uma prorrogação de 2 anos, caso o aluno não se achasse habilitado. Enquanto o aluno bolsista, ao término do curso, tinha o destino que fora julgado conveniente pelo Governo, caso não fosse empregado como repetidor. O regulamento permitia a contratação de alunos que se destacassem durante o curso para a função de repetidores. Depois de 2 anos de efetivo exercício, esses repetidores eram promovidos ao cargo de professor. Ainda que estivesse completo o quadro de pessoal da função de repetidor, mas o aluno demonstrasse talento e excelência no estudo, poderia ser contratado e ganharia seu respectivo vencimento.

Ainda no mesmo ano, em 18 de dezembro, o Ministro Couto Ferraz baixou o Aviso nº 242, com o Regimento Interno composto por 106 artigos, mandando que se observasse esse Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, complementando assim o Regulamento provisório.

No tocante ao método de ensino, o artigo 31 deixa claro que nada seria alterado em relação à metodologia expressa no regulamento provisório: “Nenhuma alteração se fará no método do ensino, provisoriamente adotado, sem prévia proposta do diretor, que para isso ouvirá os professores por escrito, parecer do comissário, e aprovação do Governo”

(BRASIL, 1854, p. 276). Pois já constava no regulamento provisório do Instituto, por ordem do Governo, que o método de escrita deveria ser o método em pontos salientes de Louis Braille, conforme adotado pelo Instituto dos Jovens Cegos de Paris.

A seleção das disciplinas continuou a mesma, assim como a divisão delas em cada série. A novidade ocorreu em relação à estipulação de horários da rotina do internato. Sendo assim, no primeiro triênio, as aulas de leitura e religião aconteciam pela manhã. Já as aulas de música e artes mecânicas ocorriam à tarde, conforme esclarecido pelo artigo 33: “Nos primeiros três anos de ensino, as lições de primeiras letras e de instrução religiosa terão lugar de manhã; e, à tarde, as de música e ofícios mecânicos” (BRASIL, 1854, p. 276, 277).

A religião reflete um papel de destaque no ensino do período imperial. Durante os três primeiros anos de estudo, as aulas de catecismo e o ensino religioso eram marcadas logo pelo período da manhã, sob a aprovação do diretor:

A explicação do catecismo, e o ensino religioso, em geral, terão lugar nas horas que o diretor marcar nos dias de feriados; e nos dias letivos, em uma das 3 horas destinadas para as aulas da manhã durante o primeiro triênio (BRASIL, 1854, p. 276).

Sobre os exames, é interessante observar seu aspecto público e a seriedade com que eram tratados. Após findadas as aulas, o período de exame era agendado pelo Ministro do império, segundo o artigo 35: “Fechadas as aulas, e no dia em que for marcado pelo Ministro do Império, começarão os exames, que serão públicos, e feitos segundo o programa anualmente organizado pelo Diretor, ouvidos os Professores e de acordo com o Comissário” (BRASIL, 1854, p. 277).

Os alunos também eram premiados, de acordo com os requisitos preconizados no artigo 36: “... julgarão o mérito dos alunos, tendo em atenção os exames feitos e as respectivas notas durante o ano” (BRASIL, 1854, p. 277).

Por ano, havia três tipos de premiação: o de letras, o de música e o de ofícios, os quais eram ofertados tanto para os meninos, quanto para as meninas. O prêmio tratava-se de um objeto útil para o aluno.

Segundo o artigo 62, existia uma outra categoria de prêmio, a qual era uma forma de presentear a menina e o menino que se destacassem, durante o ano, em “docilidade, circunspeção, prudência e aplicação” (BRASIL, 1854, p. 282).

Após a análise desses documentos que abordam sobre a criação de um ensino especializado para cegos e sua regulamentação, e de sua contextualização na história, há um maior entendimento de como se deu o curso evolutivo da linguística para os cegos. Considerando a criação do Sistema Braille na França, um sistema de escrita e leitura tátil baseado em pontos em relevo, percebe-se a história da origem de uma linguagem textual para os cegos, tendo em vista a história social que os cegos vivenciavam. As muitas tentativas práticas a fim de desenvolverem um meio de leitura para os cegos, antes do surgimento do Sistema Braille, falharam por vários motivos. Não passavam de criações de letras do alfabeto que poderiam ser percebidas pelo tato, mas essas criações eram difíceis de manusear. Os poucos livros com caracteres em relevo eram volumosos, por isso mesmo de difícil manuseio. A assimilação desse conhecimento também não era algo fácil. E, infelizmente, essas tentativas só possibilitavam a leitura. Anteriormente ao Sistema Braille, não se conhecia ainda um sistema que viabilizasse plenamente o desenvolvimento dos cegos na leitura e escrita.

Existiam apenas meios adaptados para uma leitura limitada. Por causa de sua condição, os cegos eram postos à margem da sociedade, considerados incapazes, rejeitados. Não havia perspectivas de estudo, de formação profissional, de emprego, enfim, de dignidade. Com o advento do Sistema Braille, houve uma ruptura dessa condição. Assim, como no passado, a necessidade de desenvolvimento encaminhou o homem ao advento da escrita, também o advento do Sistema Braille transformou a vida dos cegos e os encaminhou para seu pleno desenvolvimento cultural, inserindo-os na sociedade.

Os documentos demonstram que houve um ponto de ancoragem contínua entre as instituições da França e do Brasil. Conforme exigência de D. Pedro II, o regulamento especifica, em seu artigo 33, que o método de pontos salientes de Louis Braille seria adotado no Brasil tal qual foi adotado pelo Instituto de Paris. Essa parceria resulta na primeira obra em língua estrangeira publicada pelo Instituto dos Jovens Cegos de Paris: um livro de leitura em português. Esse livro foi custeado com recursos pessoais do Imperador D. Pedro II.

Quanto às linhas de desenvolvimento, o rumo evolutivo referente à alfabetização dos cegos e à inserção deles na sociedade demonstra que houve uma inovação linguística, a qual possibilitou uma revolução social aos cegos. O Sistema Braille não contemplava somente as letras do alfabeto, mas também as notas musicais, os algarismos e os símbolos referentes à aritmética e à álgebra, além de uma codificação estenográfica. O aprendizado de outras línguas também foi possível, como o caso do ensino da língua francesa, a partir do 4º ano. E muitos se destacaram pelo talento na música.

Portanto, o objetivo era oferecer uma escola que não fosse semelhante aos asilos, aos orfanatos ou às casas de saúde que atendiam os cegos daquela época. O ensino tinha como objetivo contemplar a área intelectual, além da música, e preparar para uma atividade profissional. Sendo assim, os cegos foram libertos das razões místicas que os isolavam da sociedade e os impediam de exercer um ofício.

Desse modo, o Sistema Braille representa uma continuidade histórica das ideias linguísticas, visto que esse código consiste num saber reconhecido e consolidado através dos séculos. Ainda no século XXI, os deficientes visuais são alfabetizados pelo Sistema Braille, apesar de outras contribuições advindas de inovações tecnológicas. Trata-se de uma ideia, que por sua excelência, consagrou-se como uma tradição de pensamento dentro do campo linguístico.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, Tomo XVII, Parte II, Seção 12, pág. 45, 1854. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 781, de 10 de setembro de 1854. Autorisa o Governo a reformar as Secretarias d`Estado dos Negocios do Imperio, Justiça e Estrangeiros, e as Secretarias de Policia da Côrte e Provincia; bem como a despender as quantias, que se marcão, com

- a fundação de hum Instituto de cegos, com a construcção e reparos de edificios para os Seminarios Episcopaes, e com a criação de Faculdades Theologicas em dous dos actuaes Seminarios Episcopaes. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, Tomo XV, Parte I, Seção 23, pág. 64, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-781-10-setembro-1854-558416-publicacaooriginal-79660-pl.html>>. Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, Tomo XVII, Parte II, Seção 46, pág. 295, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 1.683, de 28 de novembro de 1855. Abre ao Ministerio do Imperio hum credito extraordinario de 15.000\$000 para occorrer às despesas com o Imperial Instituto dos meninos cegos, no exercicio de 1855 - 1856. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, Tomo XVIII, Parte II, Seção 72, pág. 631, 1855. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1683-28-novembro-1855-558699-publicacaooriginal-80202-pe.html>>. Acesso em 26 ago. 2019.
- BRASIL. Aviso nº 242, de 18 de dezembro de 1854. In: *Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil - 1854*. Mandando que se observe provisoriamente o Regimento interno dos Meninos cegos, Rio de Janeiro, Tomo XVII, Caderno 12, p. 270-288, 1854.
- KOENER, K. E. F. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, Universidade de São Paulo, 1996, v. 1, n. 2, p. 45-70.
- KOENER, K. E. F. Questões que persistem na historiografia linguística. In: KOENER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, ago. 2014, p. 45-63.
- SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, set. 2013, n. 44/45, p. 39-59, 2.

O uso dos conectores e articuladores de coesão na construção do texto à luz da semântica argumentativa

Roberta Vecchi Prates¹

Ricardo Stavola Cavaliere²

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar, no aspecto semântico, a incidência do uso de conectores e articuladores de coesão na construção do texto à luz da semântica argumentativa. Observamos que uma necessidade básica do ser humano é a comunicação eficaz. Como ela pode ser aprimorada? Como se tem tratado a construção e recepção de textos, uma vez que constituem unidades comunicativas básicas?

Com as teses da Linguística Textual investigamos a produção, recepção e divulgação de bons textos, cuja qualidade expressiva (forma) transmita com satisfação as ideias desejadas (conteúdo) nos distintos contextos (efetivação sociocomunicativa) (VAL, 1994).

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), são fatores pragmáticos da textualidade, a intencionalidade e a situacionalidade, essa responsável pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre, e aquela porque visa a construir um discurso coerente, coeso e capaz de

1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Doutora em Linguística pela UFF, área de concentração - Estudos de Linguagem – Orientador Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere.

2 Doutor em Língua Portuguesa- Letras Vernáculas. Professor da Universidade Federal Fluminense.

satisfazer os objetivos que o produtor tem em mente numa determinada situação comunicativa.

À ação comunicativa ou ocorrência linguística falada ou escrita em uma determinada circunstância chamamos texto ou discurso. Segundo Monnerat (2012), o discurso é a língua atualizada num dado momento, por um dado indivíduo, seja como fala, seja como escrita. O texto escrito ou oral constitui uma unidade linguística comunicativa básica, uma vez que as pessoas se comunicam não com palavras ou frases isoladas, mas através de textos. Podemos dizer assim que o texto é o produto do discurso.

Neste contexto, faz-se necessária a abordagem da textualidade, elemento responsável para que um texto não seja apenas uma sequência de frases soltas e desconexas ao receptor, mas o encadeamento lógico entre elas. Dentre vários fatores determinantes à elaboração e compreensão de um texto, Beaugrande e Dressler (1981) destacam a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico de um texto.

É perceptível, entre os falantes da língua que, ao construírem o discurso oral ou escrito, faltam-lhes muitas vezes os elementos gramaticais responsáveis pela adequada ligação entre as ideias imersas no texto – entre eles, os conectores – ficando essa função a cargo do conhecimento de nível semântico-cognitivo do receptor.

Esses elementos sequencializam as ideias e estabelecem ligações entre elas. Os conectores podem ser representados, na gramática tradicional³, pelos conectivos – conjunções, preposições e pronomes relativos – ou por outros articuladores textuais – adjetivos, advérbios ou outras palavras que estabelecem ligações entre as partes do texto (MONNERAT, 2012).

O que se procura mostrar, entretanto, é que ao construir o seu discurso por meio do texto, o locutor tende a optar, frequentemente, pelo uso de conectores (articuladores textuais), buscando, ao estabelecer a coesão, dar maior oralidade à sua escrita.

3 Gramática Tradicional – consiste num modelo teórico descritivo do sistema de regras inerente à língua com base em perspectivas específicas, especialmente produzido nos moldes gregos e latinos. Receita modos de expressão e distingue o certo do errado. Sua preocupação não está em descrever os usos possíveis da língua, mas em preservar e indicar como corretos e aceitáveis os usos tradicionalmente eleitos como paradigmas (MING GARCIA, 2011).

Vejam os exemplos 1 e 2: casos em que se usa o conectivo adversativo *no entanto* em equivalência com o advérbio *infelizmente* também funcionando como conector:

(01) *Antônio trabalha muito, **no entanto** não consegue subir na vida.*

Nesse exemplo, a conjunção adversativa *no entanto* é um conectivo que exprime a ideia de oposição. Porém essa frase poderia ser escrita utilizando outros elementos de conexão.

(02) *Antônio trabalha muito, **infelizmente** não consegue subir na vida.*

Nesse exemplo, *infelizmente* consiste em outro articulador textual, aqui denominado *conector* e não *conectivo*.

A fim de analisar a incidência do uso de conectores - elementos da coesão - optamos por trabalhar a função da coesão e coerência na construção do texto/discurso⁴, uma vez que se trata de conteúdos relevantes para a pesquisa acadêmica e por se constituírem fatores intimamente ligados ao aspecto semântico/linguístico na construção do texto. Com tal procedimento, verifica-se o funcionamento dos elementos textuais que operam na estrutura lógico-semântica do enunciado, isto é, por eles se pode inspecionar as relações entre as palavras da mesma oração, essas com outras do mesmo parágrafo, esse com os demais, assim por diante, compondo uma grande avaliação da rede de fios que formam os gêneros textuais. Nessas relações são abordados todos os conhecimentos sobre os vocábulos, tanto no que se refere à forma, quanto ao sentido, além, obviamente, das suas ligações com o universo real. Esses conhecimentos, para bem compor o formato do conteúdo que se deseja comunicar, são provenientes da gramática, sintaxe, semântica etc., já que um texto não é simplesmente uma

4 O texto é um produto da atividade discursiva. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso, um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe (AZEREDO, 2000, p. 39).

O discurso é a língua atualizada num dado momento por um dado indivíduo, seja como fala (discurso oral), seja como escrita (discurso escrito).

Por meio do discurso, produzem-se os textos, ou seja, texto será aqui entendido como produto do discurso (MONNERAT, 2012, p. 22).

seqüência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas (KOCH, 2002).

Os dois fatores principais em que se inserem os conectores na construção da textualidade são a coerência e a coesão textual que, como o próprio qualitativo indica, são características que compõem o texto. E, quando tratamos da comunicação escrita, precisamos necessariamente levar em conta o seu contexto, visto que este existe, molda e completa a ideia que será veiculada. Nesse contexto, destacamos a importância do estudo da semântica argumentativa, proposta por Ducrot (1987), e sua aplicação à Linguística Textual.

Para que seja analisada a utilização dos conectores (elementos de coesão) na construção do texto/discurso, será necessário recorrer aos princípios da semântica argumentativa, campo responsável por proporcionar um estudo reflexivo dos conectivos/conectores, observando, pois, a pluralidade de sentidos que essas unidades coesivas podem manifestar no plano do texto/discurso. A coesão e a coerência são os principais fatores da textualidade no discurso; assim, a intenção é, ao final do trabalho, ter oferecido um panorama das ideias principais, ou seja, da essência dos conceitos linguísticos abordados, evidenciando a importância desse estudo na análise semântico-argumentativa do texto produzido em português.

Entre as causas do uso dos conectores está o desconhecimento dos recursos que a língua oferece, muitos já descritos pela tradição gramatical, bem como as transformações que sofre o léxico diacronicamente, além da suposição de que a coloquialidade possa suprir com eficácia a ausência dos recursos linguísticos que o sistema oferece. Assim, tem-se como foco nesta pesquisa a investigação semântica de um dos mais relevantes termos em português: os conectivos, a que se alia à investigação do seu uso pelos falantes. Por isso, pergunta-se: de que maneira os conectivos, ferramentas linguísticas que estabelecem ligações entre os enunciados, têm sido usados pelos falantes na construção do texto?

De que maneira o uso de conectores como mecanismos de coesão possibilita a análise semântico-argumentativa como pista para compreensão/interpretação dos textos?

A resposta a essas indagações está na arquitetura desse trabalho, em que utilizaremos fundamentações teóricas sobre a Semântica

Argumentativa e a Linguística Textual, com ênfase nos elementos linguísticos que compõem o texto. Alia-se a esse aparato teórico a referência à visão da gramática de base filológica sobre essas unidades coesivas.

Para tanto, edifica-se o aparato teórico partindo-se das teses oferecidas pela teoria da semântica argumentativa de Oswald Ducrot e os conceitos fundamentais da Linguística Textual na esteira do trabalho de Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2002), entre outros.

No corpo dessa pesquisa, apresentamos a visão da gramática de base filológica sobre os conectivos que, como elementos de coesão, são representados na tradição gramatical pelas conjunções, preposições, e pelo pronome relativo.

Será mostrado que a NGB faz parte de um processo de gramatização do português e que, a partir de sua instauração, o discurso das gramáticas passa a pautar no princípio da uniformidade e não mais da unidade, como era visto até o século XIX.

Abordaremos os conceitos que a Linguística Textual tem nos proporcionado e os mecanismos de coesão e coerência nos quais se inserem os conectores, observando ainda, que esses elementos que promovem a conexão na linguagem são capazes, portanto, de garantir a coesão textual (KOCH; TRAVAGLIA, 1993), uma vez que contribuem para que haja continuidade de sentido, numa situação concreta de comunicação, levando o interlocutor a atingir o sentido global do texto (discurso), ou seja, a coerência textual.

Focaremos como estrutura basilar do nosso estudo os escritos sobre a teoria da semântica argumentativa de Oswald Ducrot (1987), que estuda o sentido construído no ato de comunicação. Seu objeto de estudo é o sentido linguístico que se produz, não na língua, mas no discurso, no emprego da língua, caracterizando os articuladores de coesão textual – conectores – como verdadeiras estratégias argumentativas. Exporemos, em linhas gerais, valores semânticos dos conectivos: lexical, textual e discursivo.

E finalmente, com a finalidade de testar o efeito das teses da semântica argumentativa de Ducrot (1987) no uso dos conectores na produção do texto, procedemos à análise semântica dos conectores utilizados em corpus teórico de língua escrita, constituído por textos produzidos por estudantes do 3.º ano do ensino médio/técnico do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste – MG – Campus Rio Pomba, através dos quais, ao longo de minha trajetória docente, foi possível observar a incidência dessa prática.

Conectivos e conectores: conceito e tipologia

Os conectivos, apresentados pela Gramática Tradicional como elementos de coesão textual, apresentam um sentido mais restrito, constituem somente alguns itens gramaticais: conjunções, pronomes relativos e preposições.

Os conectores já possuem um caráter mais abrangente, correspondem tanto a palavras gramaticais como também a palavras lexicais, e compreendem os conectivos da nossa língua.

Num sentido geral, conectores são elementos de coesão, ou seja, palavras ou expressões que criam elos, relações semânticas entre segmentos de texto. Podem ser representados pelo que se chama, na Gramática Tradicional, de “conectivos” – conjunções, pronomes relativos e preposições – ou, ainda, por outros articuladores textuais, como advérbios, palavras denotativas, ou outras palavras de ligação que estabeleçam conexão entre porções de texto. Esses elementos que promovem a conexão na linguagem são capazes, portanto, de garantir a coesão textual (KOCH; TRAVAGLIA, 1993), uma vez que contribuem para que haja continuidade de sentido, numa situação concreta de comunicação, levando o interlocutor a atingir o sentido global do texto (discurso) e a coerência textual.

A utilização inadequada desses elementos de coesão pode comprometer amplamente a interpretação do texto – a textualidade – pois estabelecem mecanismos importantes na construção/estruturação do texto e podem assumir vários sentidos ou valores contextuais numa situação concreta de comunicação, uma vez que são dependentes de fatores extralinguísticos – situacionalidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade – fatores contextuais diversos para se manifestarem. Ao revelarem importantes estruturas semânticas, os conectores (conjunções, preposições, advérbios...) atuam como verdadeiras estratégias de argumentação por parte dos autores em sua construção textual e precisam ser reconhecidas pelo leitor para uma

compreensão/interpretação textual mais abrangente. Para Beaugrande e Dressler (1981), um texto bem construído é naturalmente bem interpretado e sua produção e compreensão derivam de uma competência expressiva do falante.

O nível linguístico de análise pode ser expandido para além da frase, dependendo da visão de gramática com que se quer trabalhar, enfatizando assim elementos textuais extralinguísticos. Nesse caso, aspectos que envolvem o contexto situacional e a significação – elementos semânticos-pragmáticos – também são considerados.

Elementos linguísticos importantes são encontrados na função de conectar trechos discursivos (orações, períodos ou até parágrafos temáticos) e desempenham o papel de **conectores**, tanto na fala como na escrita. São chamados organizadores do discurso. Esses elementos podem ser uma conjunção (e, mas, porque, portanto, etc.), uma expressão de natureza adverbial (assim, afinal, finalmente, daí, conseqüentemente, quanto, por outro lado, etc.), ou marcadores discursivos (aí, então, quer dizer, digamos assim, etc.) entre outros. Assim, faz-se mister considerar o contexto real de produção do texto, pois elementos que vistos isoladamente em sua função sintática apontariam para uma significação, em sua função semântica reportam-nos a outra e, exercendo um papel que vai além de conectar ideias, concorrem para a organização de planos textuais.

Para Ducrot (1987, p. 53), o valor semântico dos enunciados se reveste de significação específica de acordo com a situação social em que se instalam. A mudança de situação pode implicar a mudança de significado do enunciado, comprometendo a eficácia da comunicação. Em outras palavras, é fundamental para que as teses de argumentação cativem a adesão do ouvinte nessa teia de estratégias que constituem o ato de enunciação.

Nesse contexto se instauram as discussões para a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que assegurou em seu texto as dez classes de palavras na língua portuguesa, sobre as quais Biderman (1978) faz a seguinte observação:

(...) acabaram por adotar uma atitude política e não científica, tirando-se a média entre os pareceres de gregos e troianos. Desse acordo, entre os detentores da verdade

gramatical, resultou a portaria ministerial de 28/01/1959, que institui a NGB. (BIDERMAN, 1978, p. 191 *apud* DUARTE; LIMA 2003, p. 27).

Assim, com o objetivo de solucionar esses problemas e padronizar conceitos a partir de critérios científicos, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) preparada por linguistas (gramáticos e filólogos), foi estabelecida por portaria do Ministério da Educação e Cultura, em janeiro de 1959, e recomendada para adoção no conteúdo programático da Língua Portuguesa, em uma iniciativa de instituir uma terminologia única para as gramáticas. E no intuito de facilitar o estudo das palavras, a NGB segue a tradição e apresenta dez classes vocabulares (substantivo, adjetivo, artigo, verbo, advérbio, preposição, pronome, numeral, conjunção e interjeição). Não há, entretanto, uma explicação precisa acerca dos critérios utilizados para a distribuição das palavras em dez classes.

Conceitos da Linguística Textual

A Linguística Textual, como ciência da estrutura e funcionamento dos textos, iniciou-se na Europa, especialmente na Alemanha, na década de 60 e “tem como principal interesse o estudo dos processos de produção, recepção e interpretação dos textos, a partir da reintegração do sujeito e da situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM; BENTES, 2001, p. 16). Trata-se do ramo da Linguística que se estabelece como uma disciplina que propõe discussões para a questão da construção dos sentidos no texto, não instituindo regras categóricas, contudo permitindo que se explore limites além do nível linguístico.

As causas do desenvolvimento da Linguística Textual são, dentre outras, as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a ordem das palavras no enunciado, a entoação, as relações de sentenças não ligadas, entre outros; fenômenos esses que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional.

Em princípio, não existem textos coerentes e coesos em si mesmos. O contexto discursivo é o fator diretamente relacionado à textualidade.

Um texto pode ser adequado e bem estruturado em determinada situação e completamente inadequado e incoerente em outra. Coerência e coesão são fatores da textualidade regulados pelo contexto discursivo.

Para Beaugrande e Dressler (1981), sete são os fatores responsáveis pela construção da textualidade: a **coerência** e a **coesão**, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, a **intencionalidade**, a **informatividade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **informatividade** e a **intertextualidade**, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. Quadro abaixo:

Quadro 1: Aspectos responsáveis pela textualidade.

| Fatores linguísticos | Fatores extralinguísticos |
|----------------------|---------------------------|
| Coesão | Intencionalidade |
| Coerência | Aceitabilidade |
| Intertextualidade | Informatividade |
| | Situacionalidade |

A Semântica Argumentativa de Ducrot

A Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot (1987) estabelece a descrição da língua associada ao seu uso. O sistema linguístico se constitui da argumentação presente nos segmentos da língua e, no sentido de verificar como se constitui a argumentação interna dos mecanismos de coesão que se estabelecem na construção dos enunciados, favorecendo a compreensão leitora dos textos, justifica-se o estudo da Semântica Argumentativa.

A Semântica Argumentativa foi criada na França por Oswald Ducrot, inicialmente em conjunto com Jean-Claude Anscombe, e continuada por Ducrot com a colaboração de Marion Carel, no mesmo centro de pesquisas francês.

A fundamentação filosófica da Semântica Argumentativa desenvolvida por Ducrot (1987) atribui a noção de valor linguístico para o emprego da língua em diferentes estágios: entre enunciados, elementos lexicais, discursos, entre falante e ouvinte.

Na construção de um texto é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais, às relações

sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação.

Para Ducrot (2009), a função da linguagem é a intersubjetividade, a relação entre locutor e interlocutor, a relação que se estabelece entre ele e o outro que constitui o sentido do enunciado. Argumentar é fundamental na linguagem e está inscrita na língua, é inerente a ela, está na sua própria natureza. Essa é a razão pela qual a Semântica Argumentativa é também denominada Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

O que se propõe na Semântica Argumentativa é o estudo linguístico que se produz no discurso, o emprego de sentido na língua.

A Semântica Linguística vai em busca da explicação do sentido construído no discurso, não observando palavras ou frases isoladas, mas sim olhando a linguagem a partir da relação entre as palavras, enunciados e discurso.

Analisando o Corpus

(01) “Há quem diga que é necessário apenas o querer para a inserção no mercado de trabalho, **agora**, os índices brasileiros de desemprego vêm atingindo números cada vez mais elevados. [...]” (ALUNO D).

No fragmento analisado (1), observamos que para além da circunstância temporal que o **agora** marca no texto (BECHARA, 2009, p. 243), esse item lexical traz uma função de conector com o sentido de oposição, pode-se dizer que a afirmativa apresentada na oração anterior não caracteriza uma verdade absoluta. Destacamos nessa ocorrência, as exposições de Ducrot (1987, p. 07) referentes ao *implícito*:

O implícito não deve ser procurado no nível do enunciado [frase] como um prolongamento do nível explícito, mas num nível mais profundo, como uma condição de existência do ato de enunciação [enunciado].

O autor inova no uso, na medida em que traz para a enunciação o advérbio *agora* no lugar de um conectivo adversativo, apontado na GT com a função sintática de estabelecer a coesão entre as partes da oração.

Ao prever que os conectores são a expressão de um sentido, Ducrot (1987) pontua o que é observado no uso da língua. E, convergindo para a proposta teórica do linguista, de que os conectores têm uma função expressiva no uso da linguagem, o conector *agora* marca não só a circunstância de tempo na declaração elaborada, como também o sentido de contraposição entre as ideias destacadas pelo autor, invertendo aí, a direção argumentativa inicialmente proposta. A relação lógica-temporal do advérbio “*agora*”, como “denotadores de tempo” (BECHARA, 2009, p. 244), categorizada pelos compêndios gramaticais, acumula na Teoria da Argumentação na Língua, a função da enunciação. Assim, o resultado semântico-qualitativo dessa análise pode ser compreendido à luz da semântica argumentativa, pois, de acordo com Ducrot (1988), o sentido diz respeito à enunciação.

Nessa argumentação, pelo posicionamento do autor, é nítido observar que o nível linguístico de análise vai além dos elementos linguísticos que a frase apresenta. E, para atender a esses propósitos comunicativos, o autor evidencia sua preferência pelo articulador textual, promovendo o engajamento da noção de temporalidade e adversatividade da proposição.

Quadro 2 - Descrição Semântica da Enunciação numa abordagem argumentativa dos conectores

| | |
|-------------------------------|------------------------|
| Componente linguístico | Agora |
| Significação | Circunstância temporal |
| Sentido | Oposição |

(02) [...] Esses outros fatores fazem com que mais pessoas busquem se informar sobre as constantes mudanças ocorridas nos setores econômicos, ***obviamente*** abrindo uma vantagem no “*hanking dos desempregados*”, tornando o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. (ALUNO B)

Em (2), o falante focaliza a presença de *obviamente* como articulador textual, cuja finalidade direciona para a substituição de um

conectivo que apontasse para a finalização lógica das ideias, culminando em uma conclusão. No entanto, a escolha do advérbio *obviamente* evidencia a preferência do autor em realçar suas certezas e convicções sobre o assunto discorrido, e não somente uma finalização (SAVIOLI, 2004). O conector introduz um segmento de valor consecutivo, a partir do momento em que estabelece uma relação lógica de causa e consequência, apontando para o posicionamento asseverado do locutor, produtor do texto.

É nítido que o conteúdo da proposição iniciada por *obviamente* estabelece uma consequência de valor de verdade para se atingir o objetivo proposto, e, além de expressar a visão otimista do autor em relação ao fato, busca, no uso do conector, a conivência do interlocutor para sua convicção.

Nessa construção linguística, é possível validar que o sentido de um texto se constrói entre o texto e leitor, nos conhecimentos partilhados entre produtor e receptor e ativados na atividade comunicativa (KOCH, 2002, p. 22). Destacamos ainda que, no uso do conector *obviamente* existe um comprometimento do falante, indicando a certeza que evidencia fatos verdadeiros ou tidos como tal. O locutor sinaliza para seu interlocutor que não há dúvidas quanto à declaração e que, por isso, apresenta-se engajado ao dito. Trata-se, nesse excerto, de um maior grau de comprometimento com a verdade da proposição. Conforme síntese abaixo:

Quadro 3 – Descrição Semântica da Enunciação numa abordagem argumentativa dos conectores

| | |
|-------------------------------|--|
| Componente linguístico | Obviamente |
| Significação | Conclusão lógica |
| Sentido | Comprometimento do falante com a verdade |

Conclusão

As relações de sentido instanciadas por meio dos conectores e articuladores de coesão analisados nesse estudo são variadas e auxiliam os mais diversos objetivos comunicacionais, a considerar o tipo de engajamento a que se propõem seus interlocutores.

Com base na análise semântica dos conectores e articuladores de coesão, utilizados nos complexos oracionais nesta pesquisa, pudemos identificar, depreender e ilustrar o constructo sintático-semântico alcançado pelos autores, segundo uma abordagem composicional da argumentação.

Apresentamos, descrevemos e ilustramos, pontualmente, os excertos abordados, instanciando valores modais observados no uso dos conectores segundo o posicionamento dos interlocutores no âmbito da enunciação.

Foi possível observar que a escolha – intencional ou aleatória – dos conectores está diretamente ligada à intenção comunicativa do enunciador. A presença desses articuladores de coesão são marcas linguísticas utilizadas como estratégias argumentativas que apontam para a construção de sentido dos textos. Dessa forma, o uso de um elemento coesivo em substituição a outro possibilita a mudança de sentido de uma orientação argumentativa no âmbito semântico da construção textual. Compreender um enunciado é inferir uma conclusão precisa e coerente e o uso incorreto dos conectores pode mudar o sentido dessa coerência.

Partindo da premissa de que a argumentação é inerente à língua, Ducrot sustenta sua Teoria de que algumas palavras na língua possuem força e valor argumentativo. E, para Koch (2008, p. 104) é evidente que todo discurso tem, dentro de sua construção, mecanismos que, por sua vez, sustentam a argumentação desse discurso. Nesse sentido, é tarefa do locutor estabelecer meios que o levem a cumprir seu objetivo, meios que deem estrutura ao texto, proporcionando a textualidade necessária para a orientação do sentido do enunciado.

Referências

- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to textlinguistics*. Londres/NewYork, Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa* 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- DUARTE, Paulo M. T.; LIMA, M. C. *Classes e categorias em português*. 2. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

- DUCROT, Oswald. *Dizer e o dito. Princípios de semântica linguística*. Trad. Eduardo Guimarães, Campinas. São Paulo: Pontes, 1987.
- _____. *Polifonia y argumentación: conferencias del seminario "Teoría de la Argumentación y Analisis del Discurso"*. Trad. Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez. Cali, Universidad del Valle, 1988.
- _____. *Argumentação, retórica e argumentação linguística*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.
- KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MONNERAT, Rosane; VIEGAS, Ilana V. *Português I. v.1*/ Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. Introdução. In: _____(orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. (Volumes 1). São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIOLI, F. P. *Gramática em Lições*. São Paulo: Ática, 1980.
- VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Uma visão sobre gramáticas brasileiras contemporâneas

Ânderson Rodrigues Marins¹

Introdução

Este estudo volta-se a seis gramáticas contemporâneas, quais sejam, *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2015), *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (AZEREDO, 2018), *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000), *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010), *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010), e *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2012) e também para o discurso gramatical do século XIX aos dias de hoje.

O caráter funcional dessas gramáticas é o de descrever e explicar de que modo as formas da língua são empregadas, pela consideração de que elas não são autônomas, mas, ao invés disso, são subordinadas ao uso e/ou à norma. A discussão que aqui se inicia também mostra que a linguagem não consiste apenas no manejo de regras gramaticais e processos de codificação ou de decodificação de signos linguísticos.

1 Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Stavola Cavaliere.

Contextualização: o discurso gramatical no Brasil

Que significa ser autor de gramática?

Antes de discutir a questão, é imprescindível esboçar alguns fatos (não muito) pretéritos, delimitados a partir do século XIX. Entre eles, registre-se aqueles que definiam nossas diferenças linguísticas e políticas em relação a Portugal, exemplificados com a cessão, em 1850, do tráfico de escravos para o Brasil e, em 1897, com a fundação da ABL – Academia Brasileira de Letras. Daí, portanto, a menção ao século XIX, momento de ruptura com a filiação portuguesa (cf. ORLANDI, 2013). Para além desses dois fatos significativos, o panorama brasileiro ainda agasalha, a partir da segunda metade do século, um movimento geral de ideias acerca dos estudos do português no Brasil. Esse movimento de ideias é, segundo Guimarães,

parte do processo histórico de constituição do Estado e da Nação brasileiros como linha de continuidade pela qual a colônia brasileira, separada na prática da metrópole, reage a tentativa de efetiva reincorporação, a através da Independência em 1822. (2004, p. 24)

Destarte, também integra o movimento de ideias, por volta da segunda metade do século XIX, estudos da língua portuguesa no Brasil que faziam com que as ideias linguísticas se organizassem de um modo, por assim dizer, específico no interior desse movimento. Destaca-se o trabalho de demonstrar que o português brasileiro era distinto tanto na fala como na escrita do português europeu. De acordo com Guimarães (2014), estudos sobre a época apontam que no léxico o português do Brasil incluía palavras de origem africana e indígena, além de palavras do português que no Brasil possuíam significação distinta da de Portugal. Estudos dessa natureza já aparecem logo após a Independência. A partir dos anos 1880 questões atinentes às diferenças entre o português brasileiro e europeu começam a ganhar registro em dicionários e gramáticas. A título de exemplo, mencione-se a *Gramática Portuguesa* (1881), de Júlio Ribeiro, a *Gramática Analítica* (1887) e, depois,

a *Gramática Descritiva* (1894), de Maximino Maciel, além do *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (1888), de Macedo Soares.

O início do século XX traz alguns fatos de expressiva importância ao Brasil. Por volta da primeira metade do século XX, pelos idos dos anos 30, se organiza o ensino superior. Fundam-se os cursos de Letras no Brasil, como o da USP em 1934, e o da Universidade do Brasil, em 1939, os quais representam um espaço de pesquisa acerca das questões de linguagem, vinculadas até então à língua do Estado (Língua Nacional), a um padrão literário e também ao ensino, como indicou Guimarães (2014). Posteriormente, por volta de 1962, o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória nos cursos de Letras, vindo a criar sete anos depois o sistema nacional de pós-graduação. Os cursos superiores de Letras propiciam novas condições de estudos sobre a linguagem, sendo desse período o surgimento da linguística moderna no Brasil.

Pode-se ver nas colocações de José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2018), que a renovação trazida pela Linguística teve como precursor responsável Joaquim Mattoso Câmara Junior. Com os volumes de *Problemas de Linguística Descritiva* (1969) e *Estrutura da Língua Portuguesa* (1970), este publicado postumamente, tratou dos subsistemas fonológico e flexional do português e cujas propostas ainda não foram superadas. O terreno da sintaxe viria a ser tratado posteriormente. Ganhou destaque entre os anos 1970 e 1980, momento em que o pensamento linguístico no Brasil seria guiado pela teoria da gramática gerativa, da qual Mário Alberto Perini, com *A Gramática Gerativa: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa* (1976), seria um de seus representantes.

Também integra os fatos expressivos do século XX o surgimento, em 1959, da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Pode-se citar duas obras que se destacam no período seguinte consonantes com a terminologia que entrava em vigor. Trata-se da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1961), e a *Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha (1970), que viria a se chamar, em meados de 1980, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, escrita em coautoria com Luís Filipe Lindley Cintra.

Seguida há muitos anos pela educação básica, a NGB tem alcançado consideração pelas gramáticas escolares e, sobretudo, pelos livros didáticos de língua portuguesa, os quais, em geral, se reservam ao direito

de lhe não apontar críticas ou levar em conta opções diferentes. A rigor, diante das múltiplas terminologias para o fato gramatical, muitas delas utilizadas de acordo com a escolha do professor ou do autor da gramática ou do livro didático, a adoção de uma terminologia única para analisar a gramática da língua portuguesa era, e continua sendo, de grande valor didático-pedagógico. No entanto, passados já cinquenta e nove anos, e diante dos grandes avanços das ciências linguísticas, a NGB vem sendo revista especialmente no ambiente acadêmico e, muitas vezes, dá lugar a opções outras.

O século XXI desponta como aquele em que o autor de gramática procura uma análise moderna e abrangente dos vários aspectos do padrão escrito verificado em *corpus* de uso real. A primeira análise dessa natureza, segundo Azeredo (2018), é concretizada por Maria Helena de Moura Neves, em sua *Gramática de Usos do Português* (2000). Neves declara que sua gramática descreve sistematicamente os usos escritos do português (particularmente do Brasil), a partir do exame de ocorrências reais retiradas de um *corpus* de língua escrita e amparado em pressupostos do funcionalismo linguístico (sintaxe, semântica e pragmática integrados), refletindo sobre o papel da gramática na organização discursivo-textual.

Além de Maria Helena de Moura Neves outros participam de maneira colaborativa com intuito de produzir análises da língua que de fato é utilizada pelos brasileiros de diferentes regiões e variados níveis de escolaridade, destacando-se a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010), a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012), a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Mário Perini (2016) e *A Gramática do Português Revelada em Textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018).

A ideologia dos autores das gramáticas contemporâneas

Que cada Autor das gramáticas contemporâneas diz acerca de sua obra?

- Sobre a *Moderna gramática portuguesa*: Bechara afirma que se trata de uma gramática normativa assentada no que chama de

língua padrão exemplar e destinada a servir ao usuário que, através dela, busque aperfeiçoar seu conhecimento.

- Sobre a *Gramática Houaiss da língua portuguesa*: Azeredo diz que sua gramática foi escrita pela ótica de um professor de língua portuguesa, formador de futuros professores de português, que precisam ser apresentados ao que ele chama de variedade padrão escrita do português em uso no Brasil.
- Sobre a *Gramática de usos do português*: Neves declara que sua gramática descreve sistematicamente os usos escritos do português (particularmente do Brasil), a partir do exame de ocorrências reais retiradas de um *corpus* de língua escrita e amparado em pressupostos do funcionalismo linguístico (sintaxe, semântica e pragmática integradas), refletindo sobre o papel da gramática na organização discursivo-textual.
- Sobre a *Gramática do português brasileiro*: Perini parte do pressuposto de que a gramática merece lugar no currículo escolar como disciplina científica, assume que a ciência não é um corpo de conhecimento, mas um método de obter conhecimento, e se propõe a fazer um trabalho científico e descritivo da língua falada no Brasil.
- Sobre a *Nova gramática do português brasileiro*: Castilho diz que busca clarificar cientificamente a gramática do que denomina português brasileiro, a partir de uma perspectiva que ele classifica como multissistêmica de conteúdo funcionalista-cognitivista, que capta a língua em seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos distribuídos em quatro sistemas: o léxico, a semântica, a gramática e o discurso.
- Sobre a *Gramática pedagógica do português brasileiro*: Bagno diz que o propósito de sua gramática é preencher lacunas que existem na formação docente, apresentando os traços principais do que denomina português brasileiro urbano culto contemporâneo e propondo que esses traços sejam incorporados ao ensino de língua portuguesa ao lado das variantes elencadas pela tradição gramatical.

Ademais, como já observaram Faraco e Vieira (2016, p. 294), tais obras guardam as seguintes características:

- Expõem certa reflexão teórica sobre a natureza e o funcionamento da língua e da linguagem;
- Descrevem propriedades da morfologia e da sintaxe do português brasileiro;
- Expõem conteúdos linguístico-gramaticais por meio de (sub) categorizações, definições e exemplificações;
- Valem-se de um conjunto de termos que remetem à tradição gramatical greco-latina (verbo, preposição, conjunção, demonstrativo, modo, voz, concordância, sujeito etc.).

Nota-se, ainda, que a *Moderna gramática portuguesa* reúne alguns recentes estudos linguísticos dentro das vertentes da Teoria da Enunciação, da Pragmática, do Gerativismo, além de influência das concepções funcionais da linguagem e da Linguística Textual (cf. VIEIRA, 2018; CAVALIERE, 2014). A *Gramática Houaiss da língua portuguesa* reúne estudos sob influência da Linguística da Enunciação, da Pragmática e da Linguística Textual, além de também adotar concepções funcionalistas de Michael Halliday e Romam Jakobson (cf. FARACO; VIEIRA, 2016). A *Gramática do português revelada em textos* incorpora fundamentos do Funcionalismo linguístico e da Pragmática. A *Gramática descritiva do português brasileiro* incorpora fundamentos do estruturalismo e do Gerativismo. A *Nova gramática do português brasileiro* segue fundamentos de uma Teoria Multissistêmica de forte conteúdo funcionalista-cognitivista (CASTILHO, 2010). A *Gramática pedagógica do português brasileiro* possui forte inclinação aos fundamentos funcionalistas, além de considerar de “fundamental importância uma abordagem discursiva de fenômenos linguístico-gramaticais: gramática, interação e discurso são apresentados como indissociáveis”, além de estar a “favor de uma noção de língua enquanto atividade social e de um estudo da língua efetivamente em uso.” (FARACO; VIEIRA, 2016, p. 298).

Considerações finais

Nas gramáticas contemporâneas em estudo, a diferença reside, por um lado, no que cada Autor/Enunciador procura imprimir enquanto concepção de estudo da língua e suas regras de uso; e, por outro,

no sentido transmitido nas gramáticas enquanto lugar de organização do dizer, mediante uma série de restrições e estratégias preconcebidas. Ante a polissemia em torno do termo “gramática”, existe, de fato, uma distinção entre dois sentidos do vocábulo. Existe, por certo, o sentido que pode ser utilizado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista. Nesse caso, refere-se ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua bem como às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso. Em paralelo, existe o sentido em que o termo é usado para designar os estudos que buscam descrever a natureza desses elementos e suas restrições de combinação. Nesse sentido, “gramática” se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas com intuito de explicar o funcionamento da língua (cf. MARTELOTTA, 2010).

Sobre a concepção de gramática descritiva, entende-se que se trata de uma postura em que, numa perspectiva dual, sincrônica e/ou diacrônica, isto é, numa época delimitada e/ou ao longo de determinado período, descreve-se os fatos que caracterizam uma dada língua em particular. Nesse conceito de gramática, tem-se uma descrição ou exposição do registro da modalidade culta da língua.

Sobre a ideia que repousa nessa concepção de gramática, leia-se:

Fatos, nesse conceito de gramática, não inclui toda a sorte de características da língua em suas variáveis diatópicas, diastráticas e diafásicas, porém o conjunto de características atinentes de um dado registro urbano, culto e escrito. Desta maneira, há evidente feição normativa no conceito de gramática descritiva, já que se elege como descritível um dos usos da língua em detrimento dos demais. (CAVALIERE, 2000, p. 48)

Assim, não há como negar a confluência do descritivo com o prescritivo, dada a seleção pela modalidade considerada como a de maior aceitabilidade ao se descrever os fatos de uma dada língua. Linguistas defendem que é possível fazer “uma gramática portuguesa sobre bases teoricamente coerentes, ao mesmo tempo isolando as preocupações normativas da descrição da língua propriamente dita” (PERINI, 2007, p. 15-16). Outros linguistas (cf. CASTILHO, 2010, p. 42-59) apresentam

estudo detalhado sobre as direções assumidas pela vertente descritiva da gramática.

Assim, gramática descritiva é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, como meio de comunicação entre os falantes, e na análise da estrutura ou configuração formal que a caracteriza. É também uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos fonético, fonológico morfossintático e léxico, abstendo-se de estabelecer o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo, idiomático e expressivo (cf. CAMARA JR, 2015; BECHARA, 2015). Em outras palavras, focaliza-se “elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades” (ANTUNES, 2007, p. 33).

Sobre a concepção de gramática tradicional repousa a ideia de gramática normativa, em ambas constatando-se uma inclinação para a modalidade escrita em detrimento de outras esferas de uso da língua, uma busca em construir e ensinar um padrão linguístico, uma concepção de que existem variedades linguísticas dominantes na sociedade superiores a outras consideradas de menor prestígio, a utilização de um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, em detrimento de lacunas e contradições, casos já apontados por Vieira (2016).

Evidentemente, não resta dúvida quanto ao fato de que o juízo que se tem de gramática tradicional é aquele em que se propende, segundo Silva (2016, p. 12), a “estabelecer as regras de uma língua e através dela ensinar a língua àqueles que já a dominam”. Em outras palavras, essa vertente gramatical “estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também regras daquela variante que é a padrão”.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

- _____. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.
- _____. Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.
- MARINS, Ânderson Rodrigues. *Linguística e Gramática: fatos do sistema*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MORALIS, Edileusa Gimenes. Evanildo Bechara: entre a tradição gramatical e a nova corrente moderna. *Sínteses*, São Paulo, v. 13, p. 227-247, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

BLOCO 2

POLÍTICA LINGUÍSTICA E GLOPOLÍTICA

A importância do PLAc na integração de imigrantes refugiados como ação de política linguística em SG/RJ

Verônica Valente da Costa¹
Joice Armani Galli²

Introdução

Nos últimos dez anos é possível observar uma progressão acentuada de fluxos migratórios em todo o mundo, e esse tema começou a ser pautado pela mídia, principalmente quando a mobilidade teve por consequências a perda de vidas humanas como aquelas ocorridas na travessia do Mar Mediterrâneo em 2015³. O Brasil também tem recebido imigrantes de várias nacionalidades como do Haiti, da Síria, de países africanos e mais recentemente da Venezuela.

As ações de acolhimento dessa população são ainda tímidas diante do volume de entrada de refugiados no Brasil⁴. Em um cenário

1 Verônica Valente da Costa é graduada em Letras com habilitação em Português/Francês pela UFF e mestranda em estudos da linguagem na linha 3 - História, Política e Contato Linguístico na Universidade Federal Fluminense em andamento sob a orientação da Profª. Dra Joice Armani Galli.

2 Profª. Drª. em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2004), docente da Posling UFF.

3 Notícia jornal online, disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>, Acesso em 20 out. 2018.

4 De acordo com o relatório “Refúgio em números” (4ª edição, 2019) até dezembro 2018, o Brasil tinha um acumulado de 11.231 mil pessoas refugiadas reconhecidas e 161.057 de solicitações em trâmite.

marcado pelo sentimento de xenofobia por parte de certos grupos da sociedade brasileira, somado ao agravamento da crise política e econômica da Venezuela, vivemos um momento de reflexão sobre o que é acolhimento e quais ações devem ser tomadas diante da necessidade de integração dos imigrantes. Nesse sentido, cabe mencionarmos Todorov (2008, s/p.), o qual afirma que “os bárbaros são os que acreditam que os estrangeiros pertencem a uma humanidade inferior e merecem ser tratados com desprezo ou condescendência”. É possível observarmos esta discriminação principalmente pelas notícias veiculadas, a exemplo dos acontecimentos em agosto de 2018⁵ na cidade de Pacaraima/RO, onde vários venezuelanos foram expulsos por brasileiros.

Embora o aprendizado da língua do país de recebimento deva ser uma das primeiras ações políticas linguísticas a serem implantadas nas regiões onde esses sujeitos são alocados, o Brasil não conta, ainda, com políticas públicas explícitas para o ensino da língua portuguesa.

Com vistas a desenvolver essa temática, nosso texto partirá da distinção imigrante/refugiado para adentrar no arcabouço da glotopolítica. Abordaremos os termos inserção e integração para chegarmos ao conceito central desse trabalho, qual seja, o PLAc. Considerando que o presente artigo está embasado em pesquisa de cunho documental, centraremos esta produção principalmente nas reverberações de que seja o ensino do português enquanto língua de acolhimento no público da referida investigação. Os dados coletados serão analisados através da triangulação: material didático do ateliê, depoimentos publicados na internet e perfil sociolinguístico dos refugiados que constituem o *corpus* da pesquisa. O estudo em etapa final de desenvolvimento permite que se apresentem alguns resultados nas conclusões do presente artigo.

Diferenciação entre imigrantes e refugiados

Apresentando o conceito de imigrantes/refugiados, de acordo com as informações publicadas no site do Instituto Migrações e Direitos Humanos – IMDH (2014, s/p), seria o sujeito que muda sua moradia de

5 Publicação no site do jornal online, disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/venezuelanos-sao-agredidos-e-expulsos-em-roraima,59fefed7975a667de82952def3364d6cc1h0qze0.html>. Acesso em 08 out. 2019.

uma região para outra, diferente ou não de sua nacionalidade, se estabelecendo por períodos definidos ou longos. O termo “refugiado” vem sendo também associado à pessoa ou a grupos que são forçados a deixar seu país, embora não necessariamente “perseguidos”, por fome, desemprego, questões raciais, étnicas, desordem política interna do país, motivos religiosos. Essas pessoas buscam segurança ou melhores perspectivas de vida e sobrevivência em outros países.

O Brasil posicionou-se sobre o assunto em 1951, tendo adotado a definição da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados e incorporando, na Constituição de 1988, elementos da Declaração de Cartagena (1984, p. 2). Soma-se a este dado histórico a lei 9.474/97, conhecida como “Lei do Refúgio”, que garante ao refugiado o direito à cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem (BRASIL, 1997, art. 6º).

Ainda que existam duas leis, três decretos e 16 resoluções do CONARE⁶, não há disposição legal acerca da questão linguística que deveria ser prestada aos refugiados. Na última pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Ministério da Justiça, Migrantes, apátridas e refugiados em 2015 já se sinalizava qual era maior dificuldade apresentada pelos refugiados: o idioma. Nesse relatório também foram indicadas as origens dos principais fluxos migratórios: Angola, República Dominicana do Congo (RDC) e Haiti, dirigindo-se para o Rio de Janeiro (2015, p. 59). Assim, quando observamos o cenário de imigração de refugiados na região de São Gonçalo, Rio de Janeiro, de acordo com notícia do jornal *online* de 25/07/2017, identificamos angolanos e congoleses como o público que participou de um projeto, iniciado com o nome de “Grupo de Estudos da África” no CRAS, ocorrido entre julho de 2017 e julho de 2018. Essa notícia teve uma grande importância na motivação para a construção da presente pesquisa, cujo tema central trata da apresentação de políticas linguísticas para refugiados em processo de aprendizagem do português.

Ao imigrar, o sujeito passa por processos de adaptação e estranhamento a novas realidades apresentadas pelo país que o acolhe.

6 O CONARE é presidido pelo Ministério da Justiça e integrado pelo Itamaraty (que exerce a Vice-Presidência), pelos Ministérios da Saúde, Educação e Trabalho e Emprego, pela Polícia Federal e por organizações não-governamentais dedicadas a atividades de assistência: o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e as Cáritas Arquidiocesanas de Rio de Janeiro e São Paulo.

Com Marques (2015, p. 12), comungamos a ideia de que imigrar não seria somente um afastamento físico, mas implicaria a mudança de vida, em que o esforço na sua integração perpassa diretamente a relação língua e cultura. Dessa forma, vejamos o que comenta a literatura da área sobre este assunto na seção a seguir.

Glotopolítica e política linguística

A Política Linguística tem sua concepção decorrente da atuação do Estado, visto que é através de atividades políticas locais ou pontuais, envolvendo o uso da língua, que as organizações governamentais se apresentam como agentes. Calvet (1942, p. 9) define a linguística como o estudo das comunidades humanas através da língua. Então, podemos entender a política linguística como decisão política através de normas ou ações sobre o uso/ relação entre a língua e a sociedade.

As relações de comunicação e interação dos refugiados dependem de suas habilidades linguísticas, facilitando dessa forma sua inclusão e posterior integração na sociedade. Mesmo com o aprendizado da língua, é possível observarmos, nas publicações existentes, que o conflito linguístico persiste. Tal constatação pode ser verificada no excerto a seguir, em Rizental (2017, p. 74), no qual Charly, um refugiado congolês, relata:

SD3: “Diferente dos outros, o meu depoimento vai ser lido. Preparei um discurso que vou fazer, que é diferente dos outros para se mostrar que a gente está estrangeiro, a gente não tem o domínio da língua igual a vocês, manipular as palavras, os verbos. Por isso vou pedir para vocês me escutar com mais atenção, porque já a gente fala com sotaque e vou tentar ler o discurso que eu preparei”.

A linguagem tem relação direta com a sociedade, assim Marcellesi e Guespin quando mencionam dois aspectos de interação entre linguagem e sociedade afirmam: “toda sociedade é languageira e toda prática de linguagem é social” (1986, p. 6). Sustentados na abordagem em que defendem que “glotopolítica não é um alinhamento de práticas de linguagem ou práticas sociais sobre um ideal abstrato da língua ou

de sociedade: é o desenvolvimento da personalidade social” (Op. cit.). A partir de tais afirmações, podemos compreender o quanto essas relações interferem no cotidiano do refugiado, pois sem o conhecimento da língua dominante a sua relação social fica restrita aos familiares, dificultando sua rotina e sua sobrevivência, tornando-o cada vez mais excluído da sociedade.

As políticas linguísticas, portanto, no que tange ao ensino do português contribuem para a integração social de refugiados. O acesso a uma língua comum é um meio pelo qual a aprendizagem pode romper com as desigualdades sociais, principalmente quando consideramos as necessidades básicas de um refugiado. Estas são efetivamente atendidas quando adquirido conhecimento linguístico que lhe assegure efetiva comunicação.

Inserção ou integração? Acolhendo refugiados

O papel da linguagem como vetor de integração social mais amplo nos leva a buscar definições de termos como inserção e integração, visto que se devem observar as relações que se constroem entre diferentes “lugares” (escolas, família, grupos de colegas, organismos administrativos e culturais, etc.). Entendemos assim a pertinência dessa terminologia para o presente trabalho.

Segundo Castellotti e Robillard (2001, p. 5), inserção aponta a identificação do sujeito como alguém que está em um lugar na sociedade, e os termos inserção, assimilação, integração e inclusão comungam essa mesma noção, inclusive política. A partir da perspectiva de sentido sociolinguística, a qual nos interessa aqui, não são tanto os diferentes espaços sociais em isolamento em si que revelam as questões essenciais, mas sim o papel transversal da linguagem, exatamente pelo contato existente durante as relações que se estabelecem no dia a dia, favorecendo ou dificultando a comunicação.

Quando qualificamos os contatos linguísticos existentes no refúgio, percebemos que a língua tem um papel significativo e importante no processo de integração individual e social, pois é o meio de comunicação cotidiano, em especial no contexto da educação e do mercado de trabalho, que auxilia estes cidadãos a participarem ativamente da sociedade. A aprendizagem da nova língua depende de quatro fatores básicos:

a motivação (por exemplo, a perspectiva de aumento de renda), o acesso (oportunidades de contato ou a disponibilidade de cursos), as habilidades (inteligência geral ou particular, capacidade para aprender línguas) e os custos associados a aprendizagem (tempo envolvido e pressão para assimilar) (SANTOS, 2018, p. 20).

Visto que a presente seção buscava responder à pergunta: integração ou inserção? Entendemos que diante da complexidade do refúgio, os dois conceitos devem ser usados, pois o refugiado passa por ambas situações. Os termos são igualmente importantes, pois acontecem em interdependência.

PLAc, novo conceito linguístico na recepção dos refugiados

A situação do refugiado atual demanda que a abordagem e os conteúdos a serem estudados enquanto língua de acolhimento caracterizem-se por necessidades específicas, tais como o formato em módulos. As circunstâncias de aprendizagem são particulares, um estrangeiro que deseja aprender português tem como motivação duas razões: algum desejo pessoal ou profissional. Diferentemente do refugiado que estaria em busca de aprender a língua por motivos de sobrevivência e necessidade de adaptação. Sendo assim, o refugiado é pressionado a aprender a língua, pois é a ligação entre ele e a nova situação social na qual se encontra.

Em texto sobre língua de acolhimento, escrito por Grosso (2010, p. 61), são abordadas questões sobre a prática pedagógica, que devem estar na concepção e elaboração do ensino de português. Ressalta-se que devemos nos preocupar com o contexto do ensino, já que a vivência pedagógica influencia diretamente o que planejamos para o alcance do objetivo principal: a aprendizagem da língua.

A ideia de “imigrante” e de “estrangeiro” confunde-se; porém, esses termos são oriundos de universos distintos e no ensino-aprendizagem também são diferentes, já que:

Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria

sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo (GROSSO, op.cit, p. 66).

A expressão “língua de acolhimento”, conforme “criada” em Portugal através do projeto PORTUGAL ACOLHE⁷, propõe uma noção de Língua Materna (LM) e Língua Segunda (L2) diferenciadas, pois o uso da língua por adultos está ligada a um *savoir-faire*, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua alvo, que no nosso caso seria o português.

O termo “língua de acolhimento” surgiu a partir do aumento dos movimentos migratórios ocorridos sobretudo no ano de 2000. O ensino de língua no contexto de acolhimento é um direito consagrado na Carta social europeia de 1996⁸, que preconiza “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias”, sendo um direito consagrado. Além disso, consideramos a importância desse ensino diferenciado, ao tratarmos com integridade os imigrantes em situações de vulnerabilidade social.

Ao buscarmos informes e trabalhos desenvolvidos no contexto de refúgio, nos deparamos com realidades não difundidas e que são colocadas como inexistentes diante das situações macros que ocorrem na nossa política econômica. São, até certo ponto, questões de minorias, quando abordamos o percentual numérico de cidadãos brasileiros, porém enquanto nação que, *a priori*, tem-se demonstrado receptiva aos refugiados, deveria também se responsabilizar por ações que envolvessem políticas linguísticas para ensino do português, cientes de sua importância na inserção e integração a nossa realidade.

7 O Programa Portugal Acolhe, assim designado, foi criado pelo Ministério do Trabalho, e Secretaria de Estado do Emprego e Formação, como um contributo para a Política de Imigração no âmbito das atribuições da Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração (CI-API), formada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 14/2001.

8 Carta social europeia, 3 de maio de 1996, subscrita por Portugal nesse ano e ratificada em 2001: Diário da República, n. 241/17 out. 2001.

O ensino do português no Brasil deveria ter como objetivo acolher e entender as maiores dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, criando um material pedagógico que auxiliasse no entendimento da língua para uso cotidiano. As literaturas referendadas até o momento salientam a importância da língua no processo de integração, mas, apesar de haver pesquisas na área linguística e de educação, o Estado permanece com ações incipientes no propósito de gerar um acolhimento dos refugiados que seja mais justo.

Acrescente-se o fato de que os impactos causados pelas diferenças culturais podem também dificultar sua aprendizagem. Quando consideramos os perfis dos refugiados, sendo falantes bilíngues ou multilíngues e suas situações psicossociais, nesse cenário de uma migração forçada, percebe-se que a aquisição de uma nova língua pode gerar dificuldades. As pressões sofridas desde a “fuga” até a recepção e estada no novo país podem desencadear traumas que prejudicam toda a socialização do refugiado. Nesse sentido, como Pereira (2017, p. 128), comunicamos o fato de que “o PLAc diferencia-se do Português como língua estrangeira, acima de tudo, por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes da Língua Portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”.

Considerando ações que envolvam o refugiado na sua busca pela oportunidade de uma vida melhor e, prioritariamente, situações de comunicação diária, o ensino do Português deve atender às necessidades primárias desse público. Dentro desse cenário, é possível encontrar instituições da sociedade civil trabalhando para a inclusão e integração dos refugiados, como o ACNUR⁹, que é um órgão ligado às Nações Unidas e atua em cooperação com o CONARE e com a Cáritas, que é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)¹⁰. No que diz respeito ao contexto acadêmico, o PLAc vem sendo trabalhado dentro de instituições de ensino que se preocupam com o projeto de integração dos refugiados através de um ensino-aprendizagem adequado. Um centro de referência no Rio de Janeiro é a UERJ, que, em parceria com a Cáritas/RJ, vem desenvolvendo a construção de projeto político

9 Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

10 A Cáritas Internacional é uma confederação de 162 organizações humanitárias da Igreja Católica que atua em mais de duzentos países. Coletiva e individualmente a sua missão é trabalhar para construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos.

pedagógico para o curso de português para refugiados. De acordo com Arantes e Deusdará (2018), para iniciar o trabalho, tiveram de realizar intervenções de observações no contexto dos refugiados, a fim de entender que tipo de relação estabeleceram com a língua portuguesa e com que finalidade. Esse trabalho teve início em 2015 com uma demanda dos representantes da Cáritas brasileira, que estabeleceu convênio com a ACNUR com o objetivo de atender as turmas de língua portuguesa para refugiados residentes no Brasil (Op.cit., p. 46).

A abordagem PLAc no ateliê de português do CRAS Jardim Catarina SG/RJ

Nesse último item do artigo, serão apresentados resumidamente o *corpus* e a análise parcial da pesquisa, haja vista a ação de ensino do português a refugiados na localidade do Jardim Catarina/SG. Importa registrar que esse bairro é considerado o maior loteamento da América Latina e o segundo mais populoso do município de São Gonçalo.

O referido contexto possibilitou o reconhecimento de três elementos centrais da pesquisa: material didático do CRAS (MD), publicações em mídias e perfil sócio-linguístico, cuja triangulação acabou por estabelecer o *corpus* do presente estudo.

Na apresentação do material didático do ateliê de português CRAS/SG, fora observada a ausência de sequência por meio da distribuição de materiais soltos, pesquisados na internet sob uma orientação na linha do ensino de alfabetização. Tais materiais enviados pelo coordenador de projetos e pelo instrutor do ateliê tinham direcionamentos a partir de demandas apresentadas pelos aprendentes. O referido coordenador não possui formação na área e, por se tratar de um funcionário da instituição, responsabilizou-se pela dinâmica do ateliê. Não havia uma ordem cronológica e nem um planejamento longo, pois as frequências não eram regulares e consecutivas, causando, assim, uma dificuldade para o prosseguimento dos itens abordados. Ao analisarmos outro material, denominado *Entre nós: português com refugiados* (ARANTES, 2018), concebido por profissionais de língua portuguesa da UERJ, identificamos a existência de diferenças nos conteúdos e a forma de abordagem, uma vez que há, nessa coleção, uma estruturação

sequencial das unidades. Durante a análise, constatamos, no entanto, que as dificuldades são muito semelhantes, sobretudo devido ao aspecto relativo a não assiduidade do aprendiz, ou seja, a frequência irregular gera consequências para ambos processos, tanto de ensino quanto de aprendizagem. Por este motivo, a elaboração do material da UERJ foi desenvolvida em módulos interdependentes. Quanto à frequência, de acordo com a pedagoga e coordenadora do programa da Cáritas, parceira da UERJ, a quantidade de alunos varia devido ao fato de muitos abandonarem o curso face da oportunidade de emprego.¹¹

Ao avaliarmos o segundo elemento do nosso *corpus*, os relatos, em mídias, dos refugiados, atendidos no CRAS ou em outras instituições como a UERJ, os relatos são muito próximos. Como o da advogada Zizi Embakàna, de Kinshasa, na República Democrática do Congo (RDC) que, aos 33 anos, deixou seu país de origem por ter sido ameaçada politicamente. A vinda para o Brasil ocorreu em 2016, fazendo com que participe da formação na UERJ na qual declarou: “Com a ajuda desse curso, eu entendo (português) e estou falando um pouco. Se eu dominar a língua, posso trabalhar”¹². Assim como aconteceu no CRAS/SG com Francini Kiezekea, ao declarar: “Quando cheguei aqui não entendia nada da língua, para me comunicar tinha que apontar para as coisas e ia dando o meu jeito. Como poderia fazer uma entrevista se não entendia o que me era perguntado? Mas agora já estamos aprendendo a ler e escrever...”¹³

O perfil sócio-linguístico, terceiro elemento da nossa triangulação, foi desenvolvido através do levantamento de dados, relativo aos inscritos no ateliê de português. Com base nessas características, organizamos o perfil dos refugiados que resultou nos seguintes dados: maioria masculina, adulta, com formação acadêmica de nível médio e com conhecimento de mais de uma língua, oriundos de nacionalidades congoleza e angolana. Importante percebermos que é um público de sujeitos em idade produtiva que vem em busca de oportunidades de trabalho. Ao serem inseridos em regiões desfavorecidas, como o caso

11 Notícia *online* disponível em site <https://www.uerj.br/noticia/refugiados-no-rio-aprendem-portugues-na-uerj/>. Acesso em: 8 out. 2019.

12 Notícia *online* disponível em site <https://nacoesunidas.org/em-visita-a-uerj-representante-da-onu-elogia-acoes-da-instituicao-para-refugiados/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

13 Notícia *online* disponível em site <https://www.jornaldaki.com.br/post/2017/07/25/smds-cria-programa-de-ensino-de-portugu%C3%AAs-para-refugiados>. Acesso em: 22 mar. 2019.

do Jardim Catarina/SG, sofrem pressões sociais, principalmente por não falarem a língua portuguesa.

Entendemos que o trabalho desenvolvido foi uma ação de política linguística (LAGARES, 2018, p. 21) em que o seu objetivo de integração foi atingido, pois houve melhoras no *status* social dos refugiados ao conseguirem emprego e também ao se mudarem para outras localidades mais desenvolvidas, conforme o cruzamento de dados levantados junto do CRAS.

Considerando esses três itens do *corpus*, fornecem-se subsídios práticos no aprimoramento dos estudos de PLAc, já que há um diálogo entre a elaboração de materiais didáticos, os relatos e o perfil dessa população.

Considerações finais

A pesquisa em andamento pretende mostrar que o ensino do PLAc requer uma abordagem crítica, na qual se promova a transformação social. São frutos dessa discussão a política linguística enquanto perspectiva glotopolítica como ponto de partida, para que os movimentos de integração, sejam eles iniciados pela comunidade civil ou pelo poder público, venham a desempenhar um papel responsável nessa conjuntura do refúgio.

Considerando que o PLAc se realiza através de um propósito em consonância com as situações enfrentadas pelo refugiado em seu contexto de integração, acreditamos ser possível desenvolver nesses sujeitos o real gosto pelo aprendizado da língua.

Desta forma, as relevâncias das reflexões geradas até o momento permitem afirmar que a integração linguística é fundamental no processo de acolhimento do refugiado, para sua eficaz inserção e integração no cotidiano da sociedade.

Referências

ACNUR. *Dados sobre o refúgio*. Fonte: ACNUR, 19 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

- ANÇA, M. H. *Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações*. In: Congresso internacional sobre história e situação da educação em África e timor, Lisboa: FCSH: Universidade Nova, 2003.
- AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista SIPLE*, ano 4, n. 2, outubro, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002685141>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- ARANTES, P. C. C., DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. In: *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 45-59, janeiro-junho 2015. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621> >. Acesso em 10 mar. 2019.
- ARANTES, P. C. C. *Entre nós: português com refugiados*. Poliana Coeli Costa Arantes (coordenação) – Rio de Janeiro: Cartolina, 2018.
- CABETE, M. A. C. S. da S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Mestrado em língua e cultura portuguesa (Área de Especialização em Didática do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Universidade de Lisboa, 2010.
- CALVET, LOUIS-JEAN, 1942. *As políticas Linguísticas/Louis-Jean Calvet*. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira. Tradução por Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CASTELLOTTI, V.; ROBILLARD, D. “*Langues et insertion: quelles articulations?*” *Présentation*, Éditions de la maison des sciences de l’homme Langage et société 2001/4 (n° 98), p. 5-16. DOI 10.3917/lso98.0005. Article disponible en ligne à l’adresse: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-5.htm>.
- DECLARAÇÃO DE CARTAGENA de 1984 – Acnur – Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.
- DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; BRENNER, A. K. “É um problema de todo mundo”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. In: *Fórum Linguístico. Florianópolis*, v. 15, n. 3, p. 3226-3240, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3226>>.

- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. 1986. Pour la glottopolitique. In: *Langages*. Tradução por Marcos Bagno, 83, p. 5-34, julho de 2016.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- IMDH. Instituto de Migrações e Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1ª edição - São Paulo: Parábola editorial, 2018.
- MARQUES, M. L. T. dos S. *A imigração e a língua de acolhimento em Portugal: Questões de identidade e integração*. 2015, Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda. Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras.
- ONU. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.
- PEREIRA, G. F. *O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil*. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Letras online*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan. /jun. 2017. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/viewFile/10248/6507>. Acesso: 10 mar. 2019.
- RIZENTAL, S. S. *Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SANTOS, M. P. dos. *Relações de poder e uso da linguagem para fins de dominação*. 2014. (Monografia - Especialização em História da África e da Diáspora Africana) Faculdades Integradas Simonsen, Rio de Janeiro.
- SECRETARIA DE ASSUNTOS LEGISLATIVOS/MJ. - *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. Coordenadora da pesquisa: Liliana Lyra Jubilut. Publicado em: 13 nov. 2015. Disponível em: < <https://www.obs.org.br/refugiados/923-migrantes-apatridas-e-refugiados-subsidios-para-aperfeicoamento-de-acesso-a-servicos-direitos-e-politicas-publicas-no-brasil> >. Acesso em: 22 mar. 2019.

- _____. *LEGISLAÇÃO BRASILEIRA*. Disponível em: <http://www.ikmr.org.br/legislacao-brasileira/>. Acesso: 22 mar. 2019.
- _____. *SMDS cria programa de ensino de português para refugiados*. Disponível em: <https://www.jornaldaki.com.br/single-post/2017/07/25/SMDS-cria-programa-de-ensino-de-portugu%C3%AAs-para-refugiados>. Acesso: 22 mar. 2019.
- SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. In: *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Disponível em: www.revel.inf.br.
- TODOROV, T. *Discurso no Prémio Príncipe das Astúrias para as Ciências Sociais*, 1981.

A teorização sobre a língua como política linguística

Luciano Monteiro¹

As pesquisas sobre política linguística

O estudo sistemático daquilo que chamamos de política linguística começa nos Estados Unidos, na década de 1960, num contexto marcado pelo intenso intercâmbio entre a Linguística e outras disciplinas de ciências humanas. A disciplina conhecida hoje como Política Linguística² surge nessa interface junto com outras especialidades³ como a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem, a Antropologia Linguística e a Etnografia da Comunicação.

Sua institucionalização como campo de estudos⁴ teve início com a realização de seminários interdisciplinares e a publicação de obras coletivas (CALVET, 2007), num período marcado pela diversidade de abordagens e pela emergência de um conjunto de objetos de estudos relacionados entre si. As primeiras foram baseadas na experiência dos

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Telma Cristina Pereira e sob coorientação da Prof.^a Dr.^a Francine Iegelski.

2 Adoto como convenção “Política Linguística”, com iniciais maiúsculas, para designar a disciplina, e “política linguística”, com iniciais minúsculas, para me referir ao seu objeto de estudo.

3 Basta percorrer os volumes publicados na época pela *American Anthropologist* – a revista da Associação Americana de Antropologia – para encontrar artigos de Einar Haugen, Charles Ferguson, William Labov, Joshua Fishman, Dell Hymes e John Gumperz, considerados pioneiros nessas especialidades.

4 Utilizo aqui a expressão “campo de estudos” para descrever uma circunstância marcada pela justaposição de abordagens diversas orientadas para um conjunto de objetos empíricos mais ou menos estável. Faço essa distinção por considerar que a noção de “disciplina” se refere a uma situação de maior consenso no nível teórico, algo que ocorre com o desenvolvimento posterior das pesquisas.

linguistas que atuaram como consultores técnicos junto aos governos dos Estados nacionais criados na Ásia e na África após a independência das antigas colônias europeias.

Essas pesquisas discutiam os “problemas linguísticos das nações em desenvolvimento” – título de uma das primeiras publicações⁵ desse campo – e as intervenções governamentais para modernizar uma língua ou instituí-la como língua nacional. Como a diversidade linguística era considerada um obstáculo para o desenvolvimento das sociedades pós-coloniais, os linguistas utilizavam o saber estabelecido e elaboravam, a partir dele, novas abordagens para ajudar os governos locais a criar uma situação linguística compatível com o padrão das nações desenvolvidas.

Haugen, que foi um dos fundadores da disciplina, sustentava que

a invenção da imprensa, a ascensão da indústria e a extensão da educação popular fizeram nascer a nação-Estado moderna [...]. Toda nação que se dá ao respeito tem de ter uma língua. Não apenas um meio de comunicação, um “vernáculo” ou “dialeto”, mas uma língua plenamente desenvolvida. Qualquer coisa a menos marca-a como subdesenvolvida.⁶ (HAUGEN, 2001 [1966], p. 105)

A convicção de que as línguas não só podem, mas que devem ser “modernizadas” – isto é, adaptadas ao modelo de sociedade vigente nos países industrializados – demonstra a perspectiva evolucionista que predomina entre os autores da primeira geração (HAMEL, 1993). Em trabalhos dessa época, culturas orais seculares e extremamente sofisticadas podiam ser referidas como “preliterate tribes” (KLOSS, 1967, p. 29), pois a escrita era considerada um indicador do estágio de evolução alcançado por uma comunidade de falantes. Não por acaso, a primeira expressão criada para descrever iniciativas planejadas de intervenção sobre a língua foi “engenharia linguística”, utilizada em 1950 pelo linguista behaviorista George Miller (COOPER, 1997; BALDAUF, 2012).

5 Ver FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DAS GUPTA, J. (orgs.). *Language Problems of Developing Nations*. New York: John Wiley & Sons, 1968.

6 “*The invention of printing, the rise of industry, and the spread of popular education have brought into being the modern nation-state [...]. Every self-respecting nation has to have a language. Not just a medium of communication, a “vernacular” or a “dialect,” but a fully developed language. Anything less marks it as underdeveloped*” (HAUGEN, 1966, p. 927).

Um marco importante na autonomização desse campo foi a formalização do conceito de planejamento linguístico, utilizado por Haugen para analisar o trabalho de Ivar Aasen, filólogo que elaborou uma variedade padrão para o norueguês com base nos usos populares registrados em suas pesquisas dialetológicas. O trabalho de Aarsen foi desenvolvido no século XIX e se inscreve no projeto mais amplo de consolidação de uma identidade nacional monolíngue norueguesa, como estratégia de resistência à dominação dinamarquesa⁷ (CALVET, 2007).

Haugen adotou a expressão “planejamento linguístico” depois de ouvi-la de Uriel Weinrich durante um seminário ocorrido em 1957 na Universidade de Colúmbia (COOPER, 1997). A formalização desse conceito foi um passo decisivo à medida que estabeleceu um objeto de estudos suficientemente abrangente, funcionando como paradigma unificador de um campo que ainda hoje continua dividido por orientações teóricas divergentes (HAMEL, 1993; COOPER, 1997; SILVA, 2013).

Na primeira versão, proposta em 1959, o planejamento linguístico foi definido como uma ação governamental e incluía como tarefas a preparação de uma ortografia, uma gramática e um dicionário, no intuito de orientar os usuários de uma comunidade de falantes heterogênea (COOPER, 1997). Haugen o conceituou como um processo decisório dividido em cinco etapas: formulação do problema (em termos de *déficit* comunicacional), identificação dos decisores (autoridades governamentais), proposição das alternativas (possibilidades de intervenção), avaliação com base na realidade local (mapeamento detalhado da situação linguística) e implementação (CALVET, 2007).

Calvet (2007) observa que a noção de planejamento ou planificação foi introduzida na Linguística com o mesmo sentido estatal e nacional que recebe em áreas como Economia e Demografia. O trabalho de Haugen foi bastante influenciado pelo pensamento econômico liberal norte-americano; sua primeira definição de planejamento linguístico era baseada na *teoria da escolha racional* – utilizada em Economia e Administração para analisar a gestão tanto no setor público quanto no setor privado. Calvet (2007) destaca ainda que os critérios propostos por

7 Aasen criou essa língua padrão como alternativa à forma literária estabelecida, que era mais próxima do dinamarquês.

Haugen são uma adaptação do modelo desenvolvido pelo economista Herbert Simon.⁸

O segundo marco importante no desenvolvimento da área foi a introdução dos conceitos de planificação de *status* e planificação de *corpus*, criados em 1969 por Kloss – linguista alemão radicado nos Estados Unidos. O primeiro se refere ao papel atribuído a uma língua ao estabelecê-la como língua oficial, língua nacional ou língua de instrução do país. O segundo consiste na elaboração de alfabetos, na padronização ortográfica e na criação ou ampliação de um vocabulário oficial. Para se ter uma ideia da importância da contribuição de Kloss, basta considerar que em 1983 Haugen reviu seus critérios de análise e incorporou ao seu modelo a distinção entre *corpus* e *status*.

Um aspecto marcante nos trabalhos produzidos durante o período de consolidação da disciplina é a revisão crítica de noções que, embora correntes na literatura científica da época, tinham se tornado insatisfatórias devido ao avanço das pesquisas. Por exemplo, Haugen e Kloss consideravam que a distinção entre língua e dialeto não dava conta da diversidade e da complexidade das situações linguísticas observáveis. Haugen (1966) analisa os sentidos atribuídos a essas expressões na literatura da área, buscando defini-las de maneira mais rigorosa, e Kloss (1967) propõe os conceitos de *abstand languages* e *ausbau languages*⁹, na tentativa de suplementar a dicotomia língua-dialeto.

Ao discutir os caminhos mais adequados para o futuro da disciplina, os autores da época apostavam no desenvolvimento de uma teoria unificada e propunham uma agenda de pesquisas compartilhada entre linguistas e cientistas sociais. Por exemplo, Neustupný (1968) achava necessário avançar em relação aos estudos de caso para encontrar constantes e, com isso, identificar os problemas linguísticos próprios das sociedades em desenvolvimento. Ele observa que “*a similar attempt by a political scientist would be welcome, for political Science alone can be responsible for illuminating the use of the previously mentioned*

8 O modelo de Simon analisa as políticas públicas a partir de quatro etapas: diagnóstico do problema, proposição de soluções, escolha de uma delas e avaliação de resultados dessa escolha. Haugen apenas incluiu uma quinta etapa, a implementação (CALVET, 2007).

9 Kloss (1967) conceitua *abstand languages* como línguas constituídas espontaneamente, pelo distanciamento progressivo em relação às demais, e *ausbau languages* como línguas que resultam de um processo artificial, um trabalho de elaboração.

*concepts of “problems” / “policy” and other important pillars of the theory”*¹⁰ (NEUSTUPNÝ, 1968, p. 286).

Da mesma forma, Haugen (1966) afirmava que, no mundo moderno, nação e língua haviam se tornado entidades interdependentes, mas sem apresentar um conceito de nação, pois esse seria um trabalho para especialistas de outras áreas: “A definição de nação é um problema para os historiadores e outros cientistas sociais. Podemos aceitar a ideia de que se trata da unidade efetiva de ação política internacional, como refletida na organização da *Assembleia Geral das Nações Unidas*”¹¹ (HAUGEN, 2001 [1966], p. 105).

É interessante notar que embora reconhecessem a insuficiência do repertório conceitual disponível, os pesquisadores dessa geração se mostravam bastante seguros quanto à validade de seus argumentos, porque seguiam os padrões de cientificidade das ciências naturais. Nesse sentido Neustupný (1974, p. 38) argumentava que

*Rational treatments are characterized by affective neutrality, specificity of goals and Solutions, universalism, emphasis on effectiveness, and by long-term objectives. On the other hand, lack of rationality is marked by affectiveness, diffuseness, particularism, emphasis on quality instead of effectiveness, and preoccupation with short-term goals.*¹²

Aqui a perspectiva do linguista se distingue da percepção dos não-cientistas por sua capacidade de observar e descrever os fenômenos de maneira imparcial, sem a interferência de suas inclinações pessoais. Essa convicção é uma herança do positivismo, corrente filosófica que teve

10 Uma tentativa semelhante de um cientista político seria bem-vinda, pois somente a Ciência Política pode ser confiável para esclarecer o uso dos conceitos mencionados anteriormente de “problemas” / “política” e outros pilares importantes da teoria. (Tradução do autor)

11 “*The definition of a nation is a problem for historians and other social scientists; we may accept the idea that it is the effective unit of international political action, as reflected in the organization of the ‘United Nations General Assembly’*” (HAUGEN, 1966, p. 927).

12 [o] tratamento racional é caracterizado por neutralidade afetiva, por especificidade de metas e soluções, por universalismo, por ênfase na efetividade e por objetivos de longo prazo. Por outro lado, a falta de racionalidade é marcada por afetividade, difusão, particularismo, por ênfase na qualidade, em vez de na efetividade, e por preocupação com metas de curto prazo. (Tradução de Elias Ribeiro Silva)

grande influência no período de consolidação da Linguística estrutural (e que ainda não foi totalmente superada), caracterizada pela generalização do modelo de racionalidade das ciências naturais como um critério de validação aplicável a qualquer área do saber (RAJAGOPALAN, 2003).

A crítica às primeiras abordagens

Nas décadas seguintes a ampliação do campo da Política Linguística para além das universidades norte-americanas possibilitou o exame de realidades linguísticas diferentes a partir do repertório conceitual acumulado. A percepção das limitações desse repertório motivou uma crítica crescente à perspectiva desenvolvimentista e tecnocrática que informava os trabalhos da primeira geração (HAMEL, 1993) e à ausência de um questionamento sistemático sobre as relações de poder inerentes ao uso da língua nos contextos analisados (CALVET, 2007).

Neste contexto, as pesquisas passaram a abranger as situações linguísticas de países industrializados e os “problemas linguísticos das nações em desenvolvimento” perderam aos poucos o *status* de objeto de estudo da Política Linguística. Com o estabelecimento dessa linha de pesquisa em universidades europeias, cresce o número pesquisadores que participam da própria situação linguística que investigam, dedicando-se à preservação de sua variedade regional ou à oficialização de sua língua, como é o caso dos galegos, catalães e occitanos.

Com base na situação do catalão, reprimido por décadas sob o regime franquista, o sociolinguista Lluís Aracil introduziu o conceito de *normalización lingüística*, que se refere ao processo de padronização e de inclusão de uma língua dominada em todos os âmbitos de uma sociedade ou Estado. Embora utilize a dicotomia *corpus x status*, o trabalho de Aracil se distingue da abordagem anglo-saxônica por tematizar a polarização e os conflitos decorrentes do contato entre catalão e espanhol, considerando a mudança linguística com base no contexto histórico, e por rejeitar concepções de assimilação ou substituição de uma língua por outra (HAMEL, 1993; CALVET, 2007).

O mesmo ocorre com os linguistas canadenses que atuaram na criação de políticas linguísticas para a oficialização do francês na província do Québec. Embora pareça ser apenas a tradução da expressão

equivalente em inglês, o conceito de *aménagement linguistique* foi proposto como uma abordagem distinta, que enquadra a língua não como um problema, mas como um recurso. Desta perspectiva, a intervenção envolve um plano de ação flexível, sem o caráter impositivo do *language planning*, e prevê um conjunto de esforços de médio e longo prazo para adequar as línguas à necessidade e aos interesses da sociedade local (HAMEL, 1993; CALVET, 2007).

Na década de 1980, o conjunto de circunstâncias abordadas como política linguística foi ampliado, incluindo uma variedade maior de iniciativas de intervenção e de situações socioculturais. Com o surgimento da Sociolinguística Crítica e a proximidade cada vez maior com a Linguística Aplicada, foram incluídos na agenda de pesquisas da disciplina os questionamentos sobre o papel das representações sociais na valorização ou na marginalização de uma determinada língua ou variedade linguística, sobre a importância da língua na construção e na manutenção de identidades sociais e sobre a dimensão política inerente ao ensino de língua.

Fora isso, com a crítica crescente ao paradigma positivista que predominou na Economia e nas Ciências Sociais até meados do século XX (BALDAUF, 2012), autores de orientação marxista e pós-estruturalista passaram a questionar a subordinação da disciplina a interesses políticos não assumidos, a problematizar o discurso da “eficiência técnica” e da “neutralidade científica” (SILVA, 2013, p. 296) e a contestar o privilégio conferido ao Estado e suas instituições enquanto protagonistas das políticas linguísticas.

Na década de 1990, alguns dos linguistas envolvidos nesse debate chegam – por diferentes caminhos – à conclusão de que esses problemas não se restringem à pesquisa em Política Linguística, que eles refletem alguns dos pressupostos fundamentais da própria Linguística estrutural. Autores como Hamel (1993), Cameron (1995) e Milroy (2011) rejeitam as concepções de linguagem como representação do mundo, sistema abstrato e instrumento de comunicação, preferem defini-la – a partir do uso – como uma prática social.

Hamel (1993) esclarece que os fundadores do campo da Política Linguística se orientavam pelo estruturalismo funcionalista e que, por isso, não percebiam o papel desempenhado pela língua na construção e manutenção de identidades; que ao conceituar linguagem como

instrumento de comunicação, viam na diversidade linguística – e não nas diferenças culturais ou nas desigualdades socioeconômicas – a causa dos conflitos numa sociedade multilíngue. E argumenta que “*las investigaciones científicas mismas forman parte de las políticas del lenguaje, puesto que, desde su diseño y formulación de objetivos hasta su ejecución, intervienen políticamente en los procesos lingüísticos*”¹³ (HAMEL, 1993, p. 20).

Na agenda de pesquisas que propôs para o campo, Hamel (1993) defende uma abordagem que considere a dimensão sociocultural da linguagem de maneira mais ampla, como ocorre na Sociolinguística crítica; que analise a linguagem de uma perspectiva socio-pragmática, enquanto prática social pela qual transformamos a realidade; que considere as práticas discursivas e as relacione com o nível da reflexividade linguística; que amplie o conceito de política linguística de modo a abranger todas as formas possíveis de intervenção – institucional ou não, consciente ou inconsciente – sobre a língua.

Cameron (1995) introduz o conceito de higiene verbal, definido como uma prática normativa metalinguística pela qual procuramos melhorar a língua ou regular o seu uso (CAMERON, 2013), e considera exemplos dessa atividade situações bastante diversas, como o ensino de gramática nas escolas, o estudo de línguas artificiais como o esperanto, a adoção pelos editores de regras estilísticas para tornar o texto mais “claro” e “elegante”, a defesa de causas como o uso de linguagem acessível em documentos oficiais ou o uso de linguagem não-sexista, a assinatura de um curso em fascículos sobre o “uso correto” da língua, além de iniciativas governamentais de planejamento linguístico (CAMERON, 1995).

Ela sustenta que a normatividade linguística não é um monopólio dos especialistas, mas sim um aspecto constitutivo da própria linguagem, argumentando que o uso da língua é uma atividade social e que a realização dessa atividade implica haver normas pelas quais os indivíduos possam se orientar. A higiene verbal é uma prática inerente ao uso da língua, já que as normas são debatidas pelos usuários sempre que se acredita haver algo a ser “melhorado” (ibid., p. 2). Dessa perspectiva, um linguista não tem qualquer vantagem sobre os demais falantes,

13 As próprias investigações científicas são parte das políticas linguísticas, já que, desde seu desenho e da formulação de seus objetivos até a sua execução, elas interveem politicamente nos processos linguísticos. (Tradução do autor)

pois ambos percebem a língua a partir de determinados pressupostos e constroem representações dela orientados por seus próprios interesses.

Cameron (1995) considera o prescritivismo atribuído aos gramáticos como uma manifestação de higiene verbal, mas não se alinha aos linguistas que rivalizam com essa atitude porque acreditam ser capazes de descrever a língua de forma neutra e imparcial. Ela argumenta que a posição desses linguistas, conhecida como antiprescritivismo, se baseia na percepção da língua como um fenômeno da natureza e que esta é também uma atitude prescritivista – se a língua é uma prática social e a intervenção dos usuários é parte constitutiva dessa prática, então tentar impedi-los de modificar a língua seria, sob qualquer alegação, uma forma não declarada de intervenção.

Ela observa que, embora o estudo descritivo permita identificar regularidades estabilizadas na língua e formulá-las em termos de norma, isso não significa que essas regras estão gravadas na própria língua; que, apesar disso, a concepção de norma predominante entre os linguistas atribui ao saber produzido na disciplina o *status* de representação verdadeira, não admitindo qualquer discussão – somente as regras criadas por não-linguistas suscitam questionamento. Portanto, se a imposição de regras só é aceitável quando estas se baseiam no conhecimento dos linguistas, o problema não está na prescrição em si, mas em quem prescreve (CAMERON, 1995).

A contradição apontada por Cameron fica mais evidente se considerarmos que, embora o trabalho dos especialistas em Política Linguística inclua a imposição de normas a uma comunidade de falantes, na literatura acadêmica as expressões “prescritivismo” e “planejamento linguístico” não aparecem como equivalentes. Isso mostra que a oposição estanque entre descrever e prescrever, considerada o princípio de cientificidade da Linguística moderna, não se sustenta na prática nem mesmo entre os linguistas (CAMERON, 1995).

Milroy (2011) aborda a padronização como um fenômeno social mais amplo que ocorre em outros setores, não apenas na linguagem, e discute os efeitos da hegemonia das línguas padronizadas tanto no modo como os falantes em geral concebem a linguagem quanto na produção teórica da Linguística. Ele acredita que é necessário rever alguns dos pressupostos básicos da disciplina, que foi evoluiu a partir do estudo

de variedades padronizadas e, por isso, é incapaz de analisar a língua em contextos onde não houve padronização.

A padronização é definida por ele como a “imposição de uniformidade a uma classe de objetos”, processo que se observa, por exemplo, na cunhagem de moedas, nos sistemas de mensuração e na fabricação de mercadorias. E a padronização das línguas seria um processo contínuo de construção e manutenção de uma variedade linguística mais uniforme – algo que não poderia ocorrer espontaneamente uma vez que “a linguagem não é naturalmente uniforme, [que] só há uniformidade quando ela é imposta” (MILROY, 2011, p. 51) – e avalia que, embora a uniformidade total nunca seja alcançada na prática, essa é a “meta linguística imediata do processo” (ibid., p. 55).

Para Milroy (2011), a motivação básica para padronização não foi “tornar a grande literatura disponível a um público leitor mais amplo”, como pensam muitos historiadores das línguas. “A padronização leva a uma maior eficiência nas trocas de qualquer tipo” e, historicamente, ocorre ao mesmo tempo na língua, na moeda, nos pesos e medidas e na produção de bens manufaturados, coincidindo com a ascensão do comércio internacional e do capitalismo. Considerando que as línguas são valorizadas economicamente e que as línguas mais padronizadas têm os valores mais altos, Milroy (ibid., p. 56) avalia que “o objetivo social e econômico do impulso rumo à uniformidade é facilitar o que Haugen (1966) chamou de *elaboração de função*¹⁴”.

Ele sustenta que a hegemonia das variedades padronizadas afeta o modo como os falantes percebem a língua, tornando parte do senso comum a ideia de que existe apenas uma forma legítima de língua, a qual depende de uma autoridade externa, à medida que “os significados corretos das palavras e a pronúncia correta, e todas essas regras e normas existem fora do falante” (MILROY, 2011, p. 60). Como o padrão idealizado equivale para os não-especialistas à totalidade da língua (ibid., p. 60), todas as outras formas existentes se tornam ilegítimas.

As gramáticas e os dicionários contribuem para isso à medida que fornecem “codificações autorizadas ‘da língua’, que fica custodiada ali como uma coisa tangível, em vez de uma abstração (o que ela de fato é)” (ibid., p. 63). A variedade descrita se materializa para o falante,

14 Grifo do autor.

adquirindo assim um *status* superior em relação às demais. Como explica Milroy (ibid., p. 76),

o estabelecimento da ideia de uma variedade-padrão, a difusão de conhecimento desta variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma-padrão se torna a forma legítima, e outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas.

O autor argumenta que, embora acredite ser imparcial, a própria Linguística ajuda a sustentar essa hegemonia, visto que as línguas padronizadas “desempenharam um papel muito grande no fornecimento dos dados sobre os quais os métodos e teorias linguísticas estão construídos” (ibid., p. 50) e que ainda hoje boa parte das pesquisas da área continua a depender “dos inputs de idealizações uniformes” (ibid., p. 52). Mesmo aqueles que defendem a igualdade entre as variedades, a partir da oposição entre padrão e não-padrão, estariam comprometidos com a hegemonia das variedades padrão (ibid., p. 52), pois

os dialetos não podem ser rotulados de “não-padrão” a menos que se reconheça uma variedade-padrão como definidora e central. Nessa conceitualização, os dialetos se tornam, por assim dizer, satélites que têm órbitas em distâncias variadas em torno de um corpo central – o padrão. (ibid., p. 56)

Ele destaca que, embora tenha se generalizado, a padronização das línguas não é um fenômeno universal, encontrado em todos os contextos linguísticos. Há grupos humanos que se comunicam normalmente sem precisar de uma variedade padrão e que não adotam uma concepção de língua semelhante à encontrada no que Milroy (2011) chama de “culturas de língua padrão”. Para esclarecer o modo como as línguas se configuram no universo não padronizado, ele menciona os estudos etnolinguísticos de George Grace sobre a classificação de línguas da família austronésia.

Grace constatou que há estados de língua que não são percebidos pelos falantes de forma bem definida, como sendo distintos uns dos outros, e que há situações em que nem mesmo a língua como um todo se torna objeto de representações específicas. Esses falantes concebem “a realidade linguística imediata em termos de conjuntos de recursos linguísticos” (apud MILROY, 2011, p. 65), algo bem diferente daquilo que entendemos como “uma língua” a partir do modelo do Estado nacional moderno.

As pesquisas de Grace sugerem que quando a linguagem verbal não é reificada como objeto cultural, a língua não parece existir por si mesma, fora da mente dos falantes, e que nesses casos não há uma norma explícita e bem definida a orientar os usos em geral. Ele afirma que as fronteiras entre certas línguas da mesma família parecem ser indetermináveis e que não há para seus falantes qualquer relação de pertencimento a uma comunidade linguística específica. E reconhece que “onde não há centralização nem padronização as ‘línguas’ são entidades muito mais fluidas e instáveis do que os linguistas parecem ter acreditado” (apud MILROY, 2011, p. 65).

Para Milroy (2011), o panorama apresentado por Grace mostra que a Linguística estrutural analisa a língua de forma bastante parcial e sugere que os teóricos da disciplina

deveriam visar descrever esses estados de língua indeterminados e instáveis, tanto quanto aqueles que são claramente definidos por autoridades eruditas em Estados-nações altamente desenvolvidos.

Se formos considerar tais estados indeterminados como básicos, talvez tenhamos de pensar de modo bem diferente acerca da língua – por exemplo, talvez devamos em grande medida pensar a língua como um processo dinâmico, em vez de como um objeto fixo. (ibid., p. 65)

Milroy (2011) conclui que a teorização linguística como um todo é condicionada pelas variedades padrão e que o nosso conhecimento sobre a língua não é universal como pensamos, já que a Linguística estrutural foi desenvolvida a partir do modelo das línguas oficiais de Estados nacionais monolíngues. A superação desse condicionamento

exige a revisão tanto dos pressupostos teóricos gerais quanto das categorias conceituais em uso na disciplina. Isso poderia ser alcançado com a investigação das línguas em estado não padronizado, que seriam, para Milroy (2011), formas mais elementares da linguagem humana.

Considerações finais

Ao comparar as questões analisadas por Haugen, Kloss e Neustupný aos debates que ganharam espaço no campo da Política Linguística através da crítica à produção dos autores da primeira geração, fica claro o deslocamento de uma abordagem positivista, baseada nos padrões de cientificidade das ciências naturais, para uma perspectiva mais sociológica, suscitada pelo diálogo com a produção de outras áreas das ciências humanas.

Hamel (1993), Cameron (1995) e Milroy (2011) abordam a linguagem como uma prática social e contestam alguns pressupostos básicos da Linguística estrutural, como a separação entre as dimensões interna (estrutural) e externa (sociocultural) da língua e a oposição estanque entre descrição e prescrição, considerando que o estudo científico de um fenômeno como a língua acaba por impactar o próprio fenômeno.

Mas esse esforço de revisão não se restringe aos autores mais recentes. Como mostrei, esta foi também a motivação de trabalhos como Haugen (1966) e Kloss (1967) e estava entre as preocupações de Neustupný (1968 e 1974). Neste sentido, talvez se possa caracterizar o campo da Política Linguística não apenas por seu objeto de estudos ou por seu arcabouço teórico, mas também por um projeto crítico (ou autocrítico).

Se inicialmente se discutiam conceitos como língua e dialeto, assimilados pela Linguística estrutural a partir dos estudos realizados no século XIX, o avanço do projeto crítico permite hoje questionar os pressupostos teóricos da Política Linguística e os fundamentos epistemológicos da Linguística estrutural. Talvez a consequência mais radical desse processo seja a abordagem da teorização sobre a língua como uma forma de política linguística.

A radicalidade dessa proposta fica mais evidente se considerarmos que essa especialidade surgiu como subdisciplina da Linguística estrutural e que, com a ampliação do conjunto de iniciativas consideradas manifestações

de política linguística, a própria Linguística estrutural pode – ao menos em tese – ser enquadrada como objeto num estudo de caso.

Referências

- BALDAUF JR., Richard B. Introduction - Language Planning: Where have we been? Where might we be going? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, abr.-jun., 2012, p. 233-248.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.
- CAMERON, Deborah. The one, the many and the Other: Representing multi- and mono-lingualism in post-9/11 verbal hygiene. *Revista Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 2, 2013, p. 59-77.
- _____. *Verbal Hygiene*. London/New York: Routledge, 1995.
- COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Tradução José María Perazzo. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DAOUST, Denise; MAURIS, Jacques. “L’aménagement linguistique”. In: MAURIS, J. (org.) *Politique et aménagement linguistique*. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Robert, 1987, p. 5-46.
- HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa, Cidade do México, n. 29, p. 5-39, 1993.
- HAUGEN, Einar. Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, v. 68, n. 4, p. 922-935, ago. 1966.
- _____. Dialeto, Língua, Nação. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 97-114.
- KLOSS, Heinz. “Abstand languages” and “ausbau languages”. *Anthropological linguistics*, p. 29-41, 1967.
- NEUSTUPNÝ, Jiri. “Basic types of treatment of language problems”. In: FISHMAN, Joshua A. (org.). *Advances in Language Planning*. Paris: Mouton/The Hague, p. 37-48.
- _____. “Some general aspects of ‘language’ problems and ‘language’ policy in developing countries”. In: FISHMAN, Joshua A.; FERGUSON, Charles; DAS GUPTA, Jyotirinda (orgs.). *Language*

Problems of Developing Nations. New York: John Wiley & Sons, 1968. p. 286-294.

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

SILVA, Elias Ribeiro. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 2, n. 52, p. 289-320, jul./dez. 2013.

Acolhimento linguístico no Rio de Janeiro

Ana Cristina Balestro¹

Introdução

Quando em uma situação de deslocamento forçado, o mais comum é que pessoas levem pouco consigo. Abandona-se moradia, bens, familiaridades, confortos. Cultura e língua acompanham a nova jornada em um destino que nem sempre foi escolhido, muitas vezes iniciando embates a necessidade de entender costumes e documentos em uma língua que não faz sentido. Conforme exposição de Fiorin (2018, p. 8), “a linguagem é um instrumento que nos acompanha em todos momentos da nossa vida” e em todas esferas de nossa vida.

O autor ainda ressalta que, por muitos anos, enquanto epistemologias linguísticas trabalharam com objetos teóricos fundamentados em uma certa ideia de estabilidade (língua, norma, competência, falantes nativos), hoje se desenham teorias ligadas:

[...] ao desmantelamento das fronteiras, à diminuição da soberania dos Estados nacionais com a criação das grandes entidades transnacionais; à livre circulação de bens e de capitais; à descrença nas grandes narrativas; enfim, ao fenômeno que é chamado globalização e à sua expressão cultural que é denominada pós-modernidade. (ibid., p. 9)

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Telma Pereira, na Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Assim, o que se vê é uma linguística que precisa olhar para a instabilidade, para as migrações, para o descentramento. Consoantes com uma visão sociolinguística do estudo da linguagem, este trabalho se propõe a, juntamente com um panorama das diversas concepções de língua formuladas no desenrolar dos estudos linguísticos, refletir sobre sua importância no contexto social de deslocamento forçado.

A língua estabelecida como oficial de um Estado é moldada por uma história social. No Brasil, devido a variados fatores históricos e geográficos, o português ocupa a posição de língua oficial da nação. A língua dos colonizadores definiu seu *status* sobre as diversas línguas minoritárias indígenas que já ocupavam o território nacional e, também, ao longo dos anos, em detrimento das línguas de matriz africana, que chegaram ao Brasil no contexto de escravatura, e das línguas europeias e outras que chegaram através dos fluxos imigratórios, especialmente no século XIX. Da mesma forma, a situação linguística atual dos migrantes no Brasil também se enquadra em uma moldura social, resultante de fatores que forçaram o deslocamento humano, sendo retratada como um mosaico (OLIVEIRA; SILVA, 2017) de diversas línguas com expressão minoritária no Brasil.

Em Calvet (2002), é explorada a ideia do sociólogo Pierre Bourdieu (1990) sobre os mercados linguísticos, pela qual se indica que o estabelecimento de uma língua de Estado é uma pré-construção análoga a transições econômicas e ligada à ideia de unidade política:

Ora, para que uma língua entre outras se imponha como a língua legítima, é preciso um mercado linguístico unificado, no qual o valor das diversas outras línguas e dos dialetos (sociais e regionais) seja medido em comparação à língua dominante. (CALVET, 2002, p. 106-107)

Através da ideia de capital linguístico, Bourdieu reflete sobre conceitos de Saussure (1916) e Marx, unindo as ideias de *valor*, do primeiro, e de *valor de troca*, do segundo. André Martinet, quando buscou definir comunidade linguística² considerou que “a língua existe desde

2 São diversas as tentativas de definir *comunidade linguística*, todas partindo de uma língua para definir um grupo. Para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura de CALVET, 2002.

que a comunicação se estabelece [...] e que cabe a uma só e mesma língua enquanto a comunicação é efetivamente assegurada” (MARTINET, 1964 apud CALVET, 2002, p. 116). A definição de comunidade linguística permeia pesquisas, no entanto, não é estanque. Calvet (2002) faz a ressalva de não se atentar apenas ao termo *língua* desse sintagma, esquecendo-se do termo *comunidade*. Ele conclui que: “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico” (ibid., p. 121). Assim, entendemos necessário ressaltar a importância da língua em seu contexto social.

Para nossa pesquisa de mestrado, a proposta é trabalhar com acolhimento linguístico, entendido como o conjunto de ações glotopolíticas em contexto de refúgio, que envolvem a oferta de informações e interpretação em uma diversidade linguística, bem como a oferta do ensino de português como língua estrangeira de forma contextualizada com a realidade dos alunos. Para o presente artigo, apresentamos os fundamentos teóricos incorporados à dissertação.

Concepções de língua no século XX

A linguística moderna que nascia com Saussure (1916) toma a língua como objeto científico com uma visão estruturalista, com a proposta de estudá-la por si mesma e em si mesma. O linguista e filósofo suíço foi o precursor do estruturalismo e enfatizou “a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (COSTA, 2011, p. 114), a essas unidades foi dado o nome de signos linguísticos (união entre conceito e imagem acústica, significado e significante).

Saussure trabalhou com a separação entre língua e fala (*langue/parole*) e escolheu priorizar os estudos da língua. Para ele, estabelecemos comunicação com nosso ouvido porque dominamos esta estrutura, por meio de regras que aprendemos a partir do nosso relacionamento com outros falantes, ou seja, através do social. Porém, o estruturalismo, depois seguido por Bloomfield e Chomsky, entre outros, acredita que o foco da linguística deveria recair sobre a estrutura da língua e suas relações internas, excluindo relações com sociedade, cultura, geografia ou qualquer outro fator extralinguístico.

Dentre os discípulos de Saussure, houve um que se afastou das definições postuladas pelo professor. Antoine Meillet não concordava com a visão focada apenas na língua da maneira como era proposta, excluindo condições externas de que ela depende. Para ele, a língua era antes um fato social. Onde Saussure opunha dicotomias, como é o caso de análises sincrônicas e diacrônicas, Meillet as associava, ressaltando a importância da história para entender os fatos da língua. Aqui se deu o início do conflito sobre o objeto da linguística.

A Teoria Gerativa, cujo principal representante é Noam Chomsky, teve início na segunda metade do século XX e diferenciava-se da definição de Saussure por não mais ver a língua como um objeto social, mas sim como um “sistema de princípios” que seriam intuídos pelos falantes, de forma inata, e que “integram, juntamente com outras capacidades cognitivas, a mente humana” (NEGRÃO, 2018, p. 76); a faculdade da linguagem, inerente aos seres humanos, passava a ser um “componente central da natureza humana” (NEGRÃO, 2018, p. 77). Na teoria gerativa, a faculdade da linguagem é biológica. O Gerativismo também teve sua célebre dicotomia, formada pelos conceitos competência x desempenho, indicando a competência inata do falante à faculdade da linguagem e a possibilidade de erro ligada ao desempenho.

No entanto, na década de 60, surgem, de forma produtiva, pesquisas com outro enfoque sobre a língua. Tem-se o advento dos estudos textuais e discursivos; assim, vemos o surgimento e o estabelecimento de áreas como a Linguística textual, a Análise do Discurso e a Linguística Cognitiva. A partir de então, estudos sobre a língua passaram a incluir o diacrônico em suas análises.

Um evento marcante foi uma conferência chamada de *The Dimensions of Sociolinguistics*, organizada por William Bright, em 1964, que marca os debates sobre a sociolinguística, com a presença e apresentações de 25 autores significativos da área (como Dell Hymes, Haugen, Labov, Ferguson, Gumperz, para citar alguns), debatendo temas como planejamento linguístico, hipercorreção como fator de variação e línguas veiculares, entre outros. Na publicação das atas, a tentativa de definir a sociolinguística: uma ciência com a tarefa de mostrar que as variações das línguas são correlatas às diferenças sociais sistemáticas (CALVET, 2002).

O linguista americano William Labov defende uma nova concepção da língua, com funções socialmente definidas, a primária sendo a comunicação. Para o autor, a língua era entendida socialmente, inerentemente heterogênea e com variações linguísticas que carregam significado social. Contrário à teoria gerativista, que acreditava na localização da língua na mente dos falantes, para Labov, a língua se dava através do seu uso por uma comunidade de falantes (MENDES, 2018). Através de seus estudos sobre língua e ideologia em *Martha's Vineyard* e sobre os falares nova-iorquinos, nascia a Sociolinguística Variacionista.

Para a Sociolinguística, “não se separa uma língua de uma comunidade de falantes³” (MENDES, 2018, p. 132), sendo necessária a consideração do fator social em todas as análises. Os estudos sob este prisma davam maior atenção à fala e aos falantes (do que à estrutura da língua ou a uma gramática universal na mente dos falantes). A língua passa a ser vista como um “sistema heterogêneo ordenado” (VIOTTI, 2018, p. 146).

Viotti (2018), ao ponderar sobre mudança linguística, traz a hipótese de que a língua humana se caracteriza como um sistema complexo, dinâmico e adaptativo. É uma hipótese de estudo interdisciplinar, que une as áreas de Linguística, Ciências da Computação, Sociologia, Ciências da cognição, Neurociências e Filosofia.

Ainda que, ao analisar as características do sistema, considerem-se padrões globais como resultado de interações locais entre os indivíduos, esses sistemas têm como definição o entendimento da diversidade de seus indivíduos:

Como cada indivíduo é único, cada sistema, em cada momento da sua existência, é único também. No momento seguinte, ele já não vai ser igual a si mesmo. Tanto o sistema quanto cada indivíduo pertencente ao estão em constante mudança e constante reorganização. (VIOTTI, 2018, p. 151)

3 Mendes (2018) faz a ressalva de que o conceito “comunidade de fala” é controverso, mas que, de forma geral, pode ser definido a partir da ideia de que “um conjunto de indivíduos integra uma mesma comunidade quando compartilha variantes linguísticas que o diferenciem de outros grupos; quando se comunica relativamente mais entre si do que com indivíduos de outros grupos; quando compartilha, além das variantes de diferentes variáveis, atitudes diante de seus usos.” (p. 129)

Assim, o sistema viveria em “dinâmico movimento de busca de equilíbrio entre o puro caos (a completa desordem) e a pura robustez (a ordem estática)” (ibid., p. 152), de modo que proporciona inovação ao mesmo tempo que propriedades globais.

Tendo em vista os conceitos expostos, define-se para esta pesquisa de mestrado a perspectiva sociolinguística, por considerar “a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141), vendo-a como maleável e com variações e, conseqüentemente, considerando as peculiaridades que se apresentam com os fluxos migratórios contemporâneos. O recorte teórico sociolinguístico que mais interessa ao desenvolvimento da presente proposta é a área de Política Linguística, sobre a qual nos aprofundaremos a seguir.

As Políticas Linguísticas

A área de estudos de Política Linguística surgiu em um contexto em que pluralidade e diversidade linguísticas eram vistas como problemas, como desafios, sob a ótica de um padrão europeu monolíngue e monocultural. Isso se deu na segunda metade do século XX, durante a descolozinação de países da Ásia e da África⁴. A área foi se desenvolvendo paralelamente à Conferência de 1964, citada acima. E a primeira vez que o termo *language planning* foi registrado, foi por Haugen (1969), ao estudar os acordos ortográficos noruegueses e a construção de uma identidade norueguesa⁵.

A área é permeada por diversos conceitos, ora aproximados, ora apresentando diferenças. Segundo Calvet, o alicerce da Política Linguística se dá no binômico Política Linguística e Planificação Linguística, que mantém uma relação de subordinação: enquanto o primeiro se referia a definições e escolhas conscientes referentes “às relações entre língua e sociedade” (CALVET, 2002, p. 145), o segundo visava como colocá-las em prática. Da mesma forma, outro binômio tornou-se

4 Indicamos a leitura de SILVA (2013) para uma descrição do percurso inicial da área.

5 Indicamos dois artigos para maior aprofundamento no percurso histórico e principais conceitos da Política Linguística: SAVEDRA, LAGARES, 2012; e SILVA, 2013.

recorrente, o que tratava de dois tipos de políticas linguísticas, as *in vivo*, desenvolvidas pela sociedade e as *in vitro*, definidas por autoridades e estudiosos. Outra concepção que se faz importante destacar é uma de Kloss (1969), dentre as diversas deste linguista alemão, uma distinção utilizada até hoje que aqui destacamos é a de planificação de *corpus* (intervenções na forma da língua) e de *status* (intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas) (SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Atualmente, os estudos sobre política e planificação linguística investigam: o equipamento das línguas (escrita, léxico e padronização); intervenções *in vivo* ou *in vitro* (práticas sociais ou a abordagem de poder); o ambiente linguístico (marcação linguística de território, podendo ser produto de práticas espontâneas ou planejadas e que têm peso sobre o futuro das línguas) e as leis linguísticas (suporte jurídico que fixam grafias, vocabulários, línguas nacionais, entre outros) (SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Gltopolítica

Dentre os conceitos que se destacam da área e que estão presentes na pesquisa, está o texto fundacional de Guespin e Marcellesi (1986), no qual propuseram o termo Gltopolítica, um conceito mais abrangente do que os anteriores e que, segundo os autores, neutraliza a oposição entre língua e fala enquanto inclui as ações por parte da sociedade. Os autores propõem, no lugar de “política linguística” ou de “planejamento linguístico”, esse conceito mais abrangente de Gltopolítica. Calvet (2007) também aponta que uma política linguística pode ser proveniente de práticas sociais ou por atos de autoridade, denominadas por *in vivo* ou *in vitro*, respectivamente. Spolsky (2009) também inclui as práticas sociais ao tratar de Política Linguística, quando, por exemplo, fala em micropolíticas. Porém, entende-se a proposta original dos autores como a de ser mais abrangente, incluindo atos praticados em contextos informais, como os de uma correção normativa:

Em princípio, a política linguística é constituída de atos discretos (decisões, recomendações, criação de instâncias etc.) que visam uma ação sobre um ou mais sistemas linguísticos, eles também considerados como discretos. A Glotopolítica, em contrapartida, está incessantemente em ação e visa práticas de linguagem, que são de natureza contínua. (GESPIN; MACELLES, 1986, p. 12)

No livro *Qual política Linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*, o professor galego-brasileiro Xoán Lagares faz uma revisão conceitual permeada pelas reflexões atuais do autor, que resultam em uma grande súpula de suas reflexões e experiências na área de investigação que cobre a política linguística:

Para a pesquisa glotopolítica, a identificação dos agentes de intervenção sobre a linguagem, situados em diversos planos da vida social e a análise dos sistemas ideológicos implicados em suas ações são um desafio fundamental. A reflexão sobre nosso próprio papel como pesquisadores na realidade que pretendemos entender e o engajamento democrático que implica defender a participação de todo mundo em condições de igualdade, no debate glotopolítico, serão sempre o nosso maior desafio. (LAGARES, 2018, p. 234)

Neste sentido, a Glotopolítica compreenderia atos que, segundo os autores, não estão dentro do propósito definido pela Política Linguística, como em situações informais, quando o ato pode ser um conselho acerca de uma correção normativa. Esta perspectiva se apresenta como uma abordagem mais integral da política linguística, podendo ser utilizada para “evocação das práticas e para a designação da análise”, uma vez que todos, sem exceção, praticamos glotopolítica (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 3).

Tomando como base os conceitos de políticas linguísticas e de glotopolítica, fundamentamos nossa pesquisa, contextualizada no cenário atual e gradativamente de maior volume de migração em busca de refúgio. Acreditamos ser possível a conciliação da terminologia na análise das ações glotopolíticas em curso, de maneira que nos baseamos no

conceito amplo de política linguística, porém recorremos à definição de ‘ações glotopolíticas’ para nos referirmos a todas as ações praticadas pelo Estado ou pela Sociedade Civil que tenham relação com o acolhimento linguístico de solicitantes de refúgio.

Considerações finais

Pensando no contexto contemporâneo descrito na introdução deste texto e reconhecendo a criatividade como um princípio que rege a linguagem humana (FIORIN, 2018), acreditamos ser necessário refletir sobre o acolhimento destinado aos falantes plurilíngues que têm procurado acolhimento no Brasil. Além das políticas públicas de responsabilidade do Estado, acreditamos na importância de ações da Sociedade Civil. Conjuntamente, os entes atuantes podem atingir melhores resultados na promoção do exercício da cidadania, um direito fundamental de todos. Tendo em vista a fundamentação teórica exposta ao longo deste trabalho, esclarecemos as razões pelas quais o recorte teórico sociolinguístico que mais interessa ao desenvolvimento da presente proposta é a área da Política Linguística.

Acreditamos ser indispensável olhar para a relação dos migrantes com a língua:

[...] a língua não é só o instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente. (FIORIN, 2018, p. 18)

Entendemos a língua como também um instrumento para exercer a cidadania: uma ferramenta que dá acesso à informação e direitos. As possibilidades de ações glotopolíticas requerem conciliação entre os entes do Estado e da Sociedade Civil. Não são simples as soluções para lidar com o “mosaico linguístico” que compõe a realidade migrante, como descrito por Oliveira e Silva (2017), mas não se deve ignorar que, nos últimos anos, chegaram ao Brasil falantes de diversas línguas que não tiveram acesso a intérpretes ou à tradução de informações essenciais por meio de instituições governamentais, situação que levou à

criação do projeto Mobilang⁶, um exemplo de ação glotopolítica de acolhimento. Por isso, ao longo deste trabalho, propusemos uma reflexão sobre o papel da língua e apresentamos conceitos que fundamentam nossa análise.

Referências

- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. Florianópolis, São Paulo: IPOL, Parábola: 2007.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 113-126.
- FIORIN, J. L. (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. A linguagem humana: do mito à ciência. In: _____. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-44.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, n. 83, 1986. p. 5-34. Tradução por Marcos Bagno, julho de 2016.
- LAGARES, X. *Qual Política Linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- MENDES, R. B. Língua e variação. In: FIORIN, J. L. (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2018, p. 111-136.
- NEGRÃO, E. V. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, J. L. (org.), *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2018, p. 75-110.
- OLIVEIRA, G. M. de; SILVA, J. I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 131-153,

6 Um dos projetos descritos na dissertação de mestrado é o Mobilidades e Contatos de Línguas (Mobilang). O Banco de Intérpretes Mobilang é parte do projeto de pesquisa e extensão do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Sua criação tem como principal objetivo prover um apoio linguístico à população imigrante que chega ao DF. Informações disponíveis em <http://mobilang.unb.br/>. Acesso em 20/02/2019.

- jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Letras*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2017.
- SAVEDRA, M.; LAGARES, X. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, 1. sem. 2012, p. 11-27.
- SILVA, E. R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2., p. 289-320, jul.-dez., 2013.
- SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- VIOTTI, E. Mudança Linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2018, p. 137-80.

Análise curricular dos cursos de licenciatura em letras – português/alemão no estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva pluricêntrica

Camila Meirelles¹

Introdução

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a língua alemã como língua pluricêntrica no ensino de alemão como língua estrangeira. O locus dessa pesquisa são os cursos de licenciatura em Letras – Português/Alemão das universidades do estado do Rio de Janeiro: UERJ, UFF e UFRJ.

Há um número significativo de publicações em língua alemã na presente década, em relação ao pluricentrismo linguístico – a exemplo das obras de Utri (2013), Ammon (2014) e Ammon et al. (2018), a partir de sua abordagem no ensino de alemão com língua estrangeira – como exemplificam os estudos de Demmig, Hägi e Schweiger (2013), Jarzabek (2013) e Albrecht (2017), entre outros. A edição de número 92 de novembro de 2017 da *IDV-Magazin 4* é dedicada ao *DACH-Prinzip* e ao contato com a diversidade linguística e cultural dos locais de língua alemã no ensino de alemão como língua estrangeira. A edição seguinte da revista (de junho de 2018) também apresenta contribuições sobre o tema.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, com bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), sob orientação da professora doutora Mônica Maria Guimarães Savedra.

No Brasil, encontramos poucos estudos sobre o pluricentrismo da língua alemã, destacando-se o artigo *Paradeiser também são tomates? - Sobre o alemão austríaco no ensino-aprendizagem de alemão no Brasil* (BOHUNOVSKY, 2014). É possível, porém, perceber um crescente interesse na diversidade sobre a língua alemã, com palestras e eventos sobre o tema, como, por exemplo, o minicurso ‘*DACH-Prinzip*’ – *uma nova abordagem de ‘Cultura’?* ministrado durante a semana de língua alemã, de 7 a 15/04/2018, na UFRJ e Dia da Áustria (*Österreich-Tag*), em 21/07/2018, evento ocorrido no *Goethe-Institut*.

A língua alemã, como língua pluricêntrica, apresenta variedades nacionais e regionais em diferentes países. Por conta dessa diversidade, ensinar alemão como língua estrangeira, especialmente fora dos países de língua alemã, implica na escolha da variedade a ser estudada (ou em mais de uma variedade). Essa escolha está presente, por exemplo, na seleção do material didático adotado e na elaboração de currículos e ementas. Nesse sentido, com uma abordagem pluricêntrica, propõe-se, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, uma sensibilização em relação a fenômenos tanto linguísticos, acerca das variedades da língua, quanto culturais, sobre os países de língua alemã.

Os resultados aqui expostos fazem parte de pesquisa de mestrado, que teve início em 2018, e que tem como proposta discutir a abordagem pluricêntrica nos cursos de formação de professores das universidades do estado do Rio de Janeiro. Com isso, apresentamos, no presente trabalho, uma breve análise das ementas de disciplinas específicas da habilitação em Língua Alemã dos cursos de Letras – Português/Alemão das universidades UERJ, UFF e UFRJ.

Perspectiva pluricêntrica no ensino de alemão como língua estrangeira

Diversas línguas apresentam diferentes variedades nacionais e/ou regionais, sendo denominadas pluricêntricas – como alemão, árabe, espanhol, francês, inglês e português, para citar alguns exemplos –, o que torna o pluricentrismo linguístico um fenômeno bastante comum. De acordo com Kloss (1967), uma língua pluricêntrica é assim denominada quando existem duas ou mais variedades de uma mesma língua em

dois ou mais países, que constituem centros culturais e políticos independentes. Para Ammon et al. (2018), países ou regiões são considerados centros de uma língua pluricêntrica quando desenvolvem suas próprias especificidades linguísticas, ou seja, quando apresentam uma norma padrão própria e função oficial. “Uma língua é oficializada quando, do ponto de vista jurídico, é considerada adequada para ser usada em todas as atividades políticas e administrativas de um país” (LAGARES, 2018, p. 62). Desta forma, línguas oficiais, utilizadas em diversos domínios linguísticos – esferas políticas, institucionais, educacionais e na mídia, por exemplo – possuem uma norma padrão, codificada de forma distinta nos diferentes centros.

No que se refere à língua alemã, Ammon et al. (2018) citam sete centros ou regiões onde ela é língua oficial. São eles:

- Alemanha, Áustria e Liechtenstein – como única língua oficial;
- Suíça e Luxemburgo – como uma de outras línguas oficiais (sendo elas, na Suíça: Francês, Italiano e Romanche; e em Luxemburgo: Francês e Luxemburguês);
- Leste da Bélgica (Ostbelgien) e Tirol do Sul no norte da Itália, na província de Bolzano – como língua regional oficial.

Além desses centros, a língua alemã é falada em outras regiões e reconhecida como língua minoritária em outros países como Austrália, Brasil, Camarões, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, EUA, França, Hungria, Letônia, Lituânia, Moldávia, Namíbia, Holanda, Paraguai, Polônia, República Tcheca, Romênia, Rússia, Tajiquistão, Togo e Ucrânia (SAVEDRA, 2016, p. 143).

No ensino de alemão como língua estrangeira, uma concepção pluricêntrica da língua (e da cultura) surge a partir de 1990 com a publicação *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*² (ABCD-THESEN [...], 1990). O documento, elaborado no final da década de 80 por representantes dos quatro países – Áustria, República Federal da Alemanha, Suíça e República Democrática Alemã –, apresenta diretrizes para o trabalho com a *Landeskunde* no ensino de alemão de forma integrativa e cooperativa entre países envolvidos.

2 Teses-ABCD sobre o papel dos estudos culturais na aula de alemão (tradução nossa).

Durante a década de 90, é desenvolvida outra abordagem, de modo trinacional – por representantes da Alemanha, Áustria e Suíça –, intitulada *DACH-Konzept* (KRUMM, 2017), que se baseia em uma perspectiva pluricêntrica da língua, principalmente em relação às diferenças lexicais e fonológicas entre os países de língua alemã, como uma forma de conscientização, de modo apesar receptivo.

Atualmente, o documento de referência é o *DACH-Prinzip* (IDV, 2013), elaborado pela Associação Internacional de Professores de Alemão (*Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband - IDV*), que se baseia no reconhecimento da diversidade dos países e regiões de língua alemã no âmbito do ensino da língua, de *Landeskunde* e da produção de materiais didáticos, assim como da formação de professores. O *DACH-Prinzip* deve ser entendido como um conceito aberto e flexível, orientado no contexto de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração os interesses e objetivos dos aprendizes.

Tendo em vista que os diferentes centros de uma língua pluricêntrica e suas respectivas variedades são equivalentes, essa concepção e sua aplicação no ensino – tanto em relação a aspectos linguísticos quanto culturais – mostram-se relevantes, principalmente para licenciandos e futuros professores de alemão, que serão multiplicadores desse conhecimento.

A concepção pluricêntrica da língua alemã significa que especificidades linguísticas [variantes] dos centros da língua alemã não são consideradas como desvio de uma língua standard alemã, mas sim como formas standard equivalentes da língua (AMMON et al., 2018, p. XLI, tradução nossa).

Desta forma, explorar a diversidade linguística e cultural proporcionada pelas línguas pluricêntricas no ensino de língua estrangeira contribui para abandonar uma noção de língua e cultura homogênea, dando espaço a novas possibilidades linguísticas e culturais, o que permite ampliar as competências – tanto comunicativas como interculturais – do aprendiz.

Currículo dos cursos de licenciatura em letras – português/alemão das universidades do estado do Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro, três universidades (UERJ, UFF e UFRJ) oferecem cursos de graduação em Letras com dupla habilitação em língua portuguesa e língua alemã, tanto na modalidade bacharelado quanto licenciatura.

É possível encontrar uma análise abrangente dos cursos de licenciatura em Letras – Português/Alemão das universidades do estado do Rio de Janeiro na tese de Stanke (2014). A autora discute em sua pesquisa o desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de alemão. Considerando que houve poucas mudanças, principalmente no que tange aos documentos oficiais, como projetos pedagógicos e fluxogramas das universidades pesquisadas, selecionamos, no presente trabalho, somente as ementas das disciplinas específicas da habilitação em língua alemã das universidades UERJ, UFF e UFRJ para serem analisadas.

As disciplinas escolhidas para análise fazem parte do currículo obrigatório da licenciatura em Letras – Português/Alemão das três universidades pesquisadas. Todas as disciplinas selecionadas estão relacionadas com a língua, cultura e/ou literatura alemã (dos países de língua alemã). Analisamos as ementas dos cursos de licenciatura das três universidades com o intuito de observar uma perspectiva pluricêntrica da língua alemã. Apresentamos a seguir alguns questionamentos que nortearam a análise:

- Há presença de obras ou autores de diferentes países e regiões onde a língua alemã é oficial na bibliografia básica das disciplinas?
- Nas ementas das disciplinas está prevista a abordagem de aspectos culturais (na sua concepção mais abrangente) de diferentes países e regiões onde a língua alemã é oficial?
- A condição de língua pluricêntrica é mencionada de forma explícita (por meio de expressões como: países de língua alemã, pluricentrismo linguístico, entre outras)?

A UERJ oferece dezenove disciplinas no âmbito da formação de professores de alemão: Língua Alemã (I a VIII), Cultura Alemã (I e II), Literatura Alemã (I a IV), Práticas Metodológicas em Língua Alemã,

Práticas de Ensino de Língua Alemã (I: A diversidade de registros e II: O uso de novas tecnologias) e Filologia Germânica (I e II), além de quatro disciplinas de estágio supervisionado em língua alemã.

Na UFF, analisamos as disciplinas: Língua Alemã (I a VIII), Matrizes da Literatura Alemã, Seminários de Filologia Germânica, Literatura Alemã (IV a VII), Crítica Literária Alemã, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Alemão e Prática Oral e Escrita (I a III), totalizando 18 disciplinas. A universidade conta ainda com duas disciplinas de estágio direcionadas à habilitação em alemão, intituladas Pesquisa e Prática de Ensino.

Na UFRJ, encontramos um total de quinze disciplinas, relacionadas à formação de professores de alemão, sendo elas: oito disciplinas de Alemão (I a VIII), quatro disciplinas de Literatura Alemã (das origens ao século XVII, do século XVII até 1848, de 1850 a 1933 e de 1933 até a atualidade) e Produção de Texto em Alemão e duas disciplinas de Didática em Línguas Estrangeiras Modernas.

A seguir, apresentamos um recorte de algumas das ementas analisadas. As ementas do curso de Letras da UERJ³ e da UFF⁴ podem ser acessadas online. Na faculdade de letras da UFRJ estão disponíveis as ementas do curso.

As ementas das disciplinas de Alemão I e Alemão VI da UFRJ apresentam textos semelhantes em relação a aspectos interculturais: “Aspectos interculturais, relacionando países de fala alemã com o país de origem do aprendiz: geografia da Alemanha e países vizinhos, atividades de lazer, família, alimentação e vestuário” (UFRJ, Ementa da disciplina Alemão I). No ‘Alemão I’ os alunos devem ser capazes de relacionar o seu país de origem (que não está especificado como Brasil) com países de fala alemã, enquanto a ementa da disciplina ‘Alemão VI’ só considera a Alemanha: “Aspectos interculturais relacionando a Alemanha com o país de origem do aprendiz: cinema, turismo na Alemanha; música; esportes” (UFRJ, Ementa da disciplina Alemão VI).

No que se refere às disciplinas de literatura oferecidas pela UFRJ há a presença da Áustria e Suíça, como exemplificado pela ementa da disciplina ‘Literatura Alemã de 1933 até hoje’:

3 Disponível em: http://www.ementario.uerj.br/cursos/letras_portugues_alemao_licenciatura.html. Acesso em 20 set. 2019.

4 Disponível em: <https://app.uff.br/iduff/consultaEmenta.uff> Acesso em 20 set. 2019.

A evolução da literatura e do teatro alemães a partir do Nacional-socialismo até hoje: os contrastes entre a literatura do exílio e a literatura da emigração interior no tempo do nacional-socialismo (1933-1945). Os primeiros anos após a guerra na Alemanha ocupada e o movimento da literatura de escombros (*Trümmerliteratur*). A literatura na Alemanha dividida entre 1949 e 1989: tendências e movimentos literários nas Alemanhas Ocidental e Oriental. Influências literárias da Áustria e Suíça. Novas tendências na literatura contemporânea após a reunificação alemã (UERJ. Ementa da disciplina Literatura Alemã de 1933 até hoje).

Na ementa das duas disciplinas de cultura alemã oferecidas pela UERJ o foco parece estar centrado na história e cultura da Alemanha. Aspectos geográficos e culturais da Áustria e Suíça também aparecem.

História da política e cultura alemãs. Situação geográfica da Alemanha em relação à Europa. Estudo detalhado dos 16 (dezesseis) Estados Federais da Alemanha. Aspectos geográficos e culturais da Áustria. Aspectos geográficos e culturais da Suíça. (UERJ. Ementa da disciplina Cultura Alemã I).

História da Alemanha. Estado, Constituição e Partidos Políticos. Política externa. História da arte na Alemanha. Aspectos culturais da atualidade. Educação e Ciência. Economia alemã. Sociedade alemã (saúde, defesa do meio ambiente, a mulher e a sociedade, a juventude, religião, imprensa, radiodifusão e televisão). (UERJ. Ementa da disciplina Cultura Alemã II).

A disciplina 'Literatura Alemã IV' oferecida pela UERJ apresenta um programa que contempla literatura da Áustria, Suíça e Alemanha Federal, assim como Alemanha Oriental, principalmente devido ao recorte histórico proposto na disciplina.

Literatura Alemã da República de Weimar até 1945: *Neue Sachlichkeit* e Literatura do Exílio. Literatura contemporânea (após 1945): literaturas em língua alemã do pós-guerra

(Alemanha Federal, Alemanha Oriental, Suíça e Áustria).
Literatura pós-reunificação da Alemanha. (UERJ. Ementa
da disciplina Literatura Alemã IV).

Em relação às disciplinas da UFF, encontramos nas ementas e na descrição dos objetivos menção explícita a textos literários oriundos dos países de língua alemã.

Conhecer os diversos períodos da literatura alemã (aqui incluindo-se a produção de todos os países de língua alemã) desde o Humanismo até a Nova Subjetividade já em pleno século XX. Estabelecer contato com estilos de época, sua terminologia em alemão, assim como tendências temáticas e circunstâncias sócio-políticas predominantes no momento das diversas manifestações literárias. Perceber que a literatura dificilmente se desenvolve de modo alheio àquilo que se verifica na sociedade (UFF. Objetivos da disciplina Matrizes da Literatura Alemã).

A recepção de textos literários nos países de língua alemã; a nomenclatura da teoria literária em alemão; as diversas correntes da crítica literária ao longo das últimas décadas; o exercício da leitura de resenhas literárias no original em alemão (UFF. Ementa da disciplina Crítica Literária Alemã).

No tocante às ementas, é possível perceber um desequilíbrio entre a Alemanha e demais países de língua alemã. Além disso, os livros didáticos utilizados nas universidades estudadas são, em maioria, produzidos por grandes editoras alemãs (como Cornelsen, Klett e Hueber).

No ensino de alemão como língua estrangeira fora dos países de língua alemã a presença da Alemanha e suas variantes é mais marcada, principalmente por conta de sua importância política e econômica. As variedades nacionais de uma língua pluricêntrica têm normalmente um status assimétrico (AMMON, 1989; CLYNE, 2005). Ammon et al. (2018) concordam que a variedade nacional da Alemanha é dominante em relação às outras. Além disso, mesmo entre falantes de variedades não-dominantes a variedade da Alemanha é tida como mais correta e com maior prestígio (HÄGI, 2006).

Considerações

De modo geral, os programas das disciplinas de literatura das três universidades apresentam uma concepção pluricêntrica da literatura de língua alemã, contemplando em sua bibliografia autores de outros países de língua alemã, além da Alemanha.

Já nas ementas das disciplinas de língua alemã há pouca ou nenhuma presença de outras variedades da língua, adicionalmente aparecem aspectos culturais da Áustria e Suíça como representações turísticas. Um motivo provável para isso é a forte ligação entre as ementas das disciplinas e os conteúdos programáticos dos materiais didáticos adotados – em sua maioria de editoras da Alemanha.

Nessa análise preliminar é possível perceber que ainda é muito incipiente a concepção pluricêntrica da língua alemã, estando presente principalmente nas disciplinas de literatura. Ademais, as ementas das disciplinas das três universidades pesquisadas são, de modo geral, mais abrangentes, ficando a critério dos docentes a escolha dos conteúdos e bibliografia complementar.

Referências

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *Fremdsprache Deutsch*, n. 5, 1990, p. 306-308.
- ALBRECHT, S. *Die Akzeptanz des Schweizer Standarddeutsch in ausländischen Deutschkursen*. Eine exemplarische Untersuchung mit DaF-Lehrpersonen in Mexiko. Fribourg: Masterarbeit Universität Fribourg, 2017. Disponível em: < http://www.variantengrammatik.net/docs/Masterarbeit_Albrecht.pdf > Acesso em: 28 set. 2019.
- AMMON, U. Towards a descriptive framework for the status/function (social position) of a language within a country. In: AMMON, U. (ed.). *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1989, p. 21-106.
- AMMON, U. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter, 2014.
- AMMON, U.; BICKEL, H.; LENZ A. N. et al. (orgs.). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz,

- Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2. ed. Berlin: De Gruyter, 2018.
- BOHUNOVSKY, R. Paradeiser também são tomates? - Sobre o alemão austríaco no ensino-aprendizagem de alemão no Brasil. In: MOURA, M.; SALIÉS, T.; STANKE, R.; BOLACIO, E. (orgs.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, v. 1, p. 110-128.
- CLYNE, M. Pluricentric Language / Plurizentrische Sprache. In: AMMON, U.; ATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (orgs.). *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*. 2. ed., v. 1, Berlin: De Gruyter, 2005, p. 296-300.
- DEMMIG, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (orgs.). *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium, 2013.
- HÄGI, S. Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober): Voraussetzungen für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht. In: ABEL, A.; STUFLESSER, M.; PUTZ, M. (orgs.). *Mehrsprachigkeit in Europa. Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. 2006, Bolzano/Bozen. p. 273-284
- IDV. *DACH-Prinzip*. 2013. Revidierte Fassung der ursprünglichen Version 2008 (angenommen im Rahmen der Sitzung der DACH(L)-Arbeitsgruppe innerhalb des IDV am 14. November 2008 in Zürich). Disponível em: <<http://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dach-prinzip>> Acesso em: 15 ago. 2017.
- JARZĄBEK, A. Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF- Lehrwerken. In: *Germanica Wratislaviensia*. 138, p. 173-183, 2013.
- KLOSS, Heinz. Abstand Languages and Ausbau Languages. In: *Anthropological Linguistics*. v. 9, n. 7, 1967.
- KRUMM, H. Von ABCD zu DACHL. *IDV-Magazin*. v. 92, 2017, p. 6-12. Disponível em: <<https://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>> Acesso em: 20 ago. 2019.
- LAGARES, X. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- SAVEDRA, M. Das plurizentrische Deutsch in Brasilien als Kommunikationsmittel im DaF- und DaZ-Bereich. In: DRUMBL, H.; CARVALHO, G.; KLINNER, J. (Orgs.). *IDT 2013*

- Band 8 – *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt*. 1.ed. Bolzen-Itália: Bozen-Bolzano University Press, 2016, v. 1, p. 141-150.
- SHAFER, N. *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2018.
- STANKE, R. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- UERJ. Ementário. Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/letras_portugues_alemao_licenciatura.html> Acesso em: 20 set. 2019.
- UFF. Banco de Ementas. Disponível em: <<https://app.uff.br/iduff/consultaEmenta.uff>> Acesso em: 20 set. 2019.
- UFRJ. Ementas. Curso de Licenciatura em Letras – Português/Alemão.
- UTRI, R. Standardsprache und Plurizentrik – am Beispiel des Österreichischen Deutsch. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 2013, v. 1 (2013), p. 29–42. Disponível em: <[http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2\(2013\)/Zeszyt_1_\(2013\)/art/2633/](http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2(2013)/Zeszyt_1_(2013)/art/2633/)> Acesso em 28 set. 2019.

Análise glotopolítica da minorização linguística e da luta por reconhecimento

Alexandre Guedes Pereira Xavier¹

Introdução

Direitos de minorias estão presentes em diferentes dispositivos do Sistema Internacional de Direitos Humanos e, em geral, incluem sua participação no debate e na deliberação política. O momento em que isso se dá, ou seja, o momento em que as minorias trazem à esfera pública o modo como vivem e o modo como anseiam viver evidenciam tanto barreiras a esses direitos quanto horizontes de mudança. Neste artigo, tratamos da minoria linguística surda. Há quase treze anos, no mundo, a condição das pessoas surdas como comunidade linguística passou a ser balizada por uma Convenção (UNITED NATIONS, 2006) que definiu direitos linguísticos relacionados a suas línguas de sinais e impulsionou seu ativismo e busca de participação na produção de políticas (POGREBINSCHI, 2012).

Esse fato, relativamente recente, trouxe tanto a democracia como demanda – “alargando o campo comunicativo, participativo ou das políticas públicas” – como a democracia como criação social – gerando “discursos e práticas de resistência” a partir de “experiências das vidas quotidianas” e criando “um novo imaginário” a partir da “tensão entre projetos e territorialidades” (BRINGEL; ECHART, 2008, p. 467).

1 Doutorando em Estudos de Linguagem (UFF), sob orientação do Professor Xoán Carlos Lagares Diez. Apoio: CAPES e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tal tensão evidenciou-se em estudo da Federação Mundial de Surdos, que abrangeu 93 países.

De um lado, “experiência das vidas cotidianas”: analfabetismo, preconceitos, acesso limitado à informação, sistemas educacionais insatisfatórios, falta de mediação no acesso a serviços públicos, frágil legislação antidiscriminação, desemprego. Isso reforça uma das conclusões do estudo: “A cidadania igual parece ser um ‘*status* só no papel’, não um *status* que as pessoas surdas experimentam na prática” (*op. cit.*, p. 22, tradução nossa).

De outro, diretrizes de um “projeto” para a cidadania surda:

Os fatores-chave para os direitos humanos das pessoas Surdas são o acesso às línguas de sinais e o seu reconhecimento, incluindo a aceitação e o respeito à identidade linguística e cultural das pessoas Surdas; educação bilíngue; interpretação em língua de sinais e acessibilidade (HAUALAND *et alii*, 2009, p. 22, tradução nossa).

Parece haver disputa quanto ao estatuto político das pessoas surdas e de sua língua. Em um extremo, a surdez como deficiência a evitar, pela vacinação e aconselhamento genético (JOHNSTON, 2004; YAN *et alii*, 2013), e a pessoa surda como alguém a normalizar, por meio de dispositivos tecnológicos, terapias, ensino em língua nacional (ZIMMERMAN, 2009; REZENDE, 2012). No outro, a surdez como diferença a acolher e as pessoas surdas como uma comunidade linguística a respeitar.

Neste texto, que integra pesquisa doutoral comparativa de políticas linguísticas para pessoas surdas no Brasil e nos Estados Unidos, discutimos os conceitos de minorias e minorização linguística e apresentamos o Diagrama Glotopolítico de Análise, ferramenta de análise crítica e transdisciplinar de processos em que minorias linguísticas têm sua identidade linguística em disputa e, em suas relações sociais e com o Estado, vivenciam a *minorização* (ARACIL, 1983; CALAFORRA, 2003), à qual resistem por meio da *luta por reconhecimento* (HONNETH, 1995). A perspectiva glotopolítica baseia-se em Guespin e Marcellesi (1986), Arnoux (2016), Del Valle (2017) e Lagares (2018), e a noção de conflito

linguístico é atualizada a partir dos conceitos de *desentendimento, polícia e política*, de Rancière (1996).

Minorias e minorização linguística

Diferentes definições de *minorias* (CAPOTORTI, 1979; DESCHENES, 1985 *apud* KHAN et alii, 2012; EIDE, 1993; CHERNICHENKO, 1997; JONES, 2006; JABAREEN, 2012) convergem. Para ser considerado *minoria*, um grupo deve:

- a. corresponder, numericamente, a menos que a metade dos habitantes de um Estado;
- b. encontrar-se em uma posição não-dominante;
- c. possuir características étnicas, religiosas ou linguísticas que o diferenciem do restante da população;
- d. apresentar um senso de solidariedade entre seus membros voltado à preservação da cultura, tradições, religião ou língua.

Janet (2003, p. 9, tradução nossa), em lugar da relação numérica, atenta para a não-dominância. Minorias, para ela, são grupos:

Usualmente discriminados ou marginalizados e, em consequência, com menos chance de acesso à educação e a outras oportunidades. Um critério-chave é o da autoidentificação. (JANET, 2003, p. 9, tradução nossa)

Baldwin et alii (2007, p. 4, tradução nossa) também são críticos:

Um grupo de pessoas que acreditam ter uma identidade comum, baseada em cultura, etnicidade, língua ou religião (...). O que conta é se as minorias perdem poder – ou seja, a habilidade de afetar as decisões que lhes concernem. É a tais minorias que os direitos de minorias devem proteger. (BALDWIN et alii 2007, p. 4, tradução nossa)

Petričušić (2005) relativiza o termo. Para ela, a ONU não o definiu bem, fazendo surgir termos alternativos nos anos 90: “comunidades”, “comunalidades”, “grupos sociais”, “povos”. De fato, na afirmação da identidade cultural surda, por exemplo, disseminaram-se expressões como “comunidade surda” e “povo surdo” (STRÖBEL, 2006).

De Gaay Fortman (2011, p. 275-276, tradução nossa) aprofunda as críticas, sublinhando dificuldades na conceituação, definição legal e uso do termo. Pensando nas modernas democracias, questiona o conceito de “governo da maioria” e sugere reflexão pela lente da economia política:

Maiorias não são primordiais, mas construídas; elas não necessariamente representam uma posição majoritária de fato, e elas têm que se sujeitar a múltiplas formas de manipulação e pressão política relações maioria-minoria, não são a problemática-chave na formação e execução do poder político. A questão de fato é a construção de posições dominantes baseadas em elementos coletivamente exclusivos e no efetivo abuso de tais posições. (DE GAAY FORTMAN 2011, p. 275-276, tradução nossa)

Para ele, minorias são:

Uma realidade determinada pelo abuso de posições dominantes entrincheiradas, resultando em desqualificação e discriminação de coletividades consideradas diferentes e, em certo sentido, inferiores. Na comunidade público-política, padrões profundamente enraizados de socialização de pessoas em termos de superioridade majoritária e inferioridade minoritária não são passíveis de eliminação por uma mera “canetada”, nem mesmo pelo estabelecimento de direitos em países que careçam de uma forte cultura jurídica. (Idem, p. 278-279, tradução nossa)

Os linguistas catalães Aracil e Calaforra trouxeram o conceito de “minorização”, que adotamos. Calaforra (2003, p. 1-2, tradução nossa), retomando Aracil (1983), propõe haver “minorização linguística” de uma comunidade por:

1. Normas de uso social restritivas em relação à língua própria – ou seja, que tal língua não se pode usar em determinados âmbitos de uso – frente às normas de uso expansivas características da língua dominante;
2. Bilinguismo unilateral dos membros da referida comunidade, ou seja: os falantes da língua minorizada têm em seu repertório a língua própria e a dominante, enquanto os falantes desta última tendem a ser monolíngues;
3. Como consequência da situação anterior, a comunidade linguística minorizada se converte em subconjunto da dominante. Os membros da comunidade minorizada tendem a se apresentar como parte da comunidade dominante, e assim são percebidos pelo resto do mundo.

Consideramos as comunidades surdas minorizadas por:

- a. Restrição do uso social das línguas de sinais: políticas de saúde – aparelhos, implantes, terapias – e políticas educacionais favorecem as línguas nacionais orais;
- b. Bilinguismo de pessoas surdas e monolingüismo de pessoas ouvintes: pessoas surdas têm que usar uma língua que não a sua para acessar direitos;
- c. Conversão de pessoas surdas em subconjunto da comunidade falante da língua nacional.

O diagrama glotopolítico de análise

As mais de 130 línguas de sinais diferentes (LEWIS, 2016) e seus dialetos são criações das comunidades surdas de todo o mundo. Com Lagares (2018, p. 35), julgamos necessário superar a “divisão conceitual entre o linguístico e o social”, que possibilitou abordagens *top-down* de políticas linguísticas, como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11).

Abordagens antagônicas têm regido leis e políticas para pessoas surdas nos diferentes países: a da norma – evitar a surdez, reabilitar a pessoa surda, favorecer a língua nacional oral –, base de uma *identidade*

legitimadora – “aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade para estender e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (CASTELLS, 2010, p. 8, tradução nossa) e a da diferença – acolher a surdez, reconhecer a identidade surda, favorecer as línguas de sinais – eixo de uma *identidade de resistência* – “gerada pelos atores que estão em posições ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação” (CASTELLS, 2010, p. 8).

Adotamos a perspectiva glotopolítica, que estuda as intervenções sobre a linguagem no que concorrem para reproduzir ou transformar as sociedades (ARNOUX, 2016), pensando a língua como construção social e política (GUESPIN; MARCELLESI, 1986). E, refletindo com Del Valle (2017) e Lagares (2018) quanto à importância de articular diferentes campos do conhecimento, formulamos um diagrama transdisciplinar que, desde tal perspectiva, possibilita diferentes modalidades de análise crítica, em diferentes campos de estudo. Nele, incorporamos conceitos da filosofia política, da sociologia e da sociolinguística.

A partir da filosofia política de Jacques Rancière e de seu conceito de *estrutura de descentimento* – aquela em que “a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e da própria condição daqueles que o constituem como objeto” (RANCIÈRE, 1996: p. 13), definimos nosso Diagrama Glotopolítico como ferramenta para colocar em perspectiva um *dissenso linguístico*, compreendido como o processo pelo qual uma comunidade linguística minorizada, pautada na igualdade fundamental das singularidades linguísticas, traz à cena pública o litígio acerca do estatuto de sua língua e de seus usuários como cidadãos.

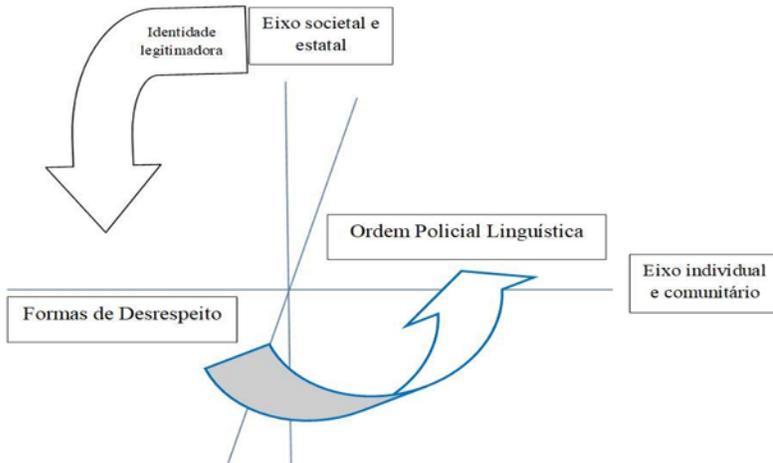
Trabalhamos também com os conceitos sociológicos de: *desrespeito* – os ataques à identidade pessoal ou coletiva, na forma de privação de direitos ou degradação das formas de vida; *resistência* – a luta pela integridade individual ou coletiva – e *luta por reconhecimento* – por um estágio de relações sociais em que a dignidade de ser membro de uma comunidade política se coadune com sua singularidade respeitada e valorizada (HONNETH, 1995).

Por fim, incorporamos o conceito sociolinguístico de *cidadania linguística* – que articula diferentes práticas linguísticas e enfatiza o engajamento social e político das comunidades linguísticas (STROUD, 2000).

O Diagrama Glotopolítico expõe como tomam forma e operam tanto o litígio sobre a língua e a cidadania das pessoas que integram minorias linguísticas quanto a resistência dessas pessoas e comunidades e seu envolvimento na reconfiguração da experiência das línguas em sociedade:

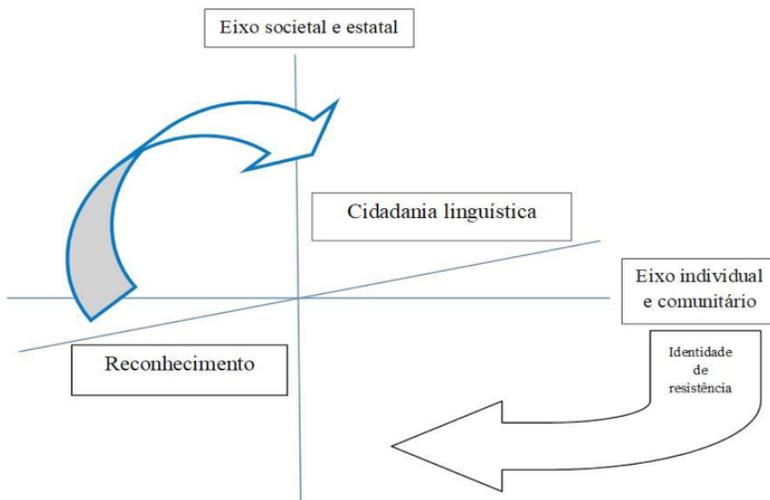
- De um lado, o conjunto de ordenamentos e agenciamentos que legitimam e perpetuam a minorização linguística (Figura 1), a que chamamos *ordem policial-linguística*, e que atuam sobre pessoas e comunidades minorizadas como formas de desrespeito. Elaborando com base em Honneth (1995), as formas de desrespeito podem atuar sobre a integridade da pessoa, sobre seu acesso a direitos ou sobre sua aceitação social quanto a sua possibilidade de autorrealização segundo sua identidade. No caso da pessoa surda, teríamos, por exemplo:
 - Desrespeito à integridade física e emocional: políticas de saúde que privilegiam cirurgias, próteses e aquisição forçada da língua oral;
 - Desrespeito no acesso a direitos: o direito à liberdade de expressão em sua língua e o direito de mantê-la e transmiti-la às novas gerações, entre outros;
 - Desrespeito à autorrealização: ser reconhecido como um profissional que atua usando a língua de sinais;
- De outro, as formas de resistência pessoal e comunitária às formas de desrespeito e de luta por reconhecimento e reconfiguração da experiência partilhada das línguas, na chamada cidadania linguística (Figura 2). As minorias surdas foram historicamente excluídas da formulação das políticas a seu respeito. Não obstante, a partir das experiências vividas de desrespeito, têm construído saberes, como os conceitos de *cultura surda* (LADD, 2003); *ouvintismo* (HUMPHRIES, 1977); *comunidade surda* (PADDEN; BAKER, 1978); *etnicidade surda*; *surdidade* (LADD, 2003; LADD & LANE, 2013) e *mundo surdo* (LANE et alii, 2011). Quando se mobilizam, esses saberes atuam na reconfiguração da experiência partilhada das línguas no plano das relações sociais e do papel do Estado quanto às políticas públicas.

Figura 1 – Diagrama glotopolítico de análise: minorização linguística



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – Diagrama glotopolítico de análise: cidadania linguística



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conclusão

Neste texto, apresentamos brevemente uma ferramenta que estamos construindo para o estudo da situação de minorização linguística e de luta por reconhecimento por parte da comunidade surda de dois países.

Além de servir para a avaliação de políticas linguísticas e para o estudo sobre as relações entre Línguas, Direitos e Políticas, nossa expectativa é aperfeiçoá-lo com vistas a seu emprego no estudo de processos semelhantes que envolvam a condição linguística:

- de comunidades de línguas orais minorizadas em diferentes países multilíngues;
- de diferentes grupos étnicos do povo Rom;
- de povos indígenas, aborígenes, nativos, originários em diferentes países;
- de pessoas em situação de migração, refúgio, deslocamento.

Referências

- ARACIL, L. V. Sobre la situació minoritària. In: *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans, 1983, p. 171-206.
- ARNOUX, E. de N. (2016, janeiro-junho). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20196>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BALDWIN, C.; CHAPMAN, C.; GRAY, N. *Minority rights: the key to conflict prevention*. London: Minority rights international, 2007. Disponível em: <https://minorityrights.org/publications/minority-rights-the-key-to-conflict-prevention-may-2007/>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRINGEL, B.; ECHART, E. Movimentos sociais e democracia: os dois lados das “fronteiras”. In: *Caderno CRH*. Salvador, 2008, v. 21, n. 54, p. 457-475. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 ago. 2019.

- CALAFORRA, G. *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. In: *Europa Como Espacio Cultural: entre integración y derecho a la diferencia*, 2003, Colônia, Germania. *Anais eletrônicos*. Colônia, Universidad de Colônia. Ponència. Disponível em: <http://www.uv.es/~calaforr/CursColonia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Prefácio: Gilvan Müller de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CAPOTORTI, F. *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. New York: United Nations, 1979.
- CASTELLS, M. *The power of identity*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. (The information age: economy, society and culture, vol. II).
- CHERNICHENKO, S. Definition of minorities: second working paper by Mr. Stanislav Chernichenko. *ECN4/Sub2/AC5/1997/WP1*. Annex: *Minorities – a working definition: article, 1, 1997*. Disponível em: http://151.100.34.80/sites/default/files/definitions_droit_des_minorites_ethniques.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.
- DE GAAY FORTMAN, B. Minority rights: a major misconception? *Human Rights Quarterly*, Volume 33, Number 2, 2011, pp. 265-303 (Article) Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/432672>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- DEL VALLE, J. Glotopolítica y teoría del lenguaje: la perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGlo Anuario de Glotopolítica*. # 1, 2017. Disponível em: https://issuu.com/agloanuariodeglotopolitica/docs/aglo_selection/1?ff=true. Acesso em: 08 ago. 2019.
- DESCHENES, J. *apud* Khan, B. U. & Rahman, M. M. (2012) *Protection of minorities: regimes, norms and issues in South Asia*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 1985.
- EIDE, A. Working definition on minorities: possible means and ways of facilitating the peaceful and constructive solution of problems involving minorities. *E/CN4/Sub2/1993/34*, SCPDPM (45th Session), 1993, p. 29.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21^e année, n°83, 1986. Glottopolitique, sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi. p. 5-34.
- HAUALAND, H.; ALLEN, C. (Eds.) *Deaf people and human rights: report for the World Federation of the Deaf and for the Swedish National*

- Association of the Deaf. Helsinki: WFD, 2009. Disponível em: <https://www.rasit.org/files/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- HONNETH, A. *The struggle for recognition: Moral grammar of social conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.
- HUMPHRIES, T. *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*, 1977. Doctoral dissertation. Cincinnati, OH: Union Institute and University.
- JABAREEN, Y. T. Redefining minority rights: successes and shortcomings of the U.N. Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. *18 U.C. Davis Journal of International Law and Policy* 119 (Fall 2011). Disponível em: jilp.law.ucdavis.edu/issues/volume-18-1/Jabareen_PDF.pdf. Acesso em: 24 out. 2016.
- JANET, S. C. *Desarrollo, Minorías y Pueblos Indígenas: estudio de caso y evaluación de buenas prácticas*. London: Minority Rights Group International, 2003. Disponível em: https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2015/08/MRG_DevIssues_CAST.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.
- JONES, A. P. *Minority rights in international law: minority rights and identity-conscious decision-making*, 2006, 253 pages. Thesis (Doctor of Philosophy in Law). Faculty of Law, University of Leicester, Leicester, UK. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c286/65853ca25a5b0c3a7a0035168b20781d1110.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2019.
- JOHNSTON, T. A. W(h)ither the deaf community: population, genetics and the future of Australian Sign Language. *American Annals of the Deaf*, volume 148, Number 5, 2004, Spring, p. 358-375 (Gallaudet University Press) Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/8573745_Whither_the_Deaf_Community_Population_Genetics_and_the_Future_of_Australian_Sign_Language> Acesso em: 08 ago. 2019.
- LADD, P. *Deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 2003.
- LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. Washington, *Sign Language Studies*, V. 13, n. 4. Summer 2013. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/514570/pdf>> Acesso em: 08 ago. 2019.

- LANE, H.; BAHAN, B.; HOFFMEISTER, R. *A journey into the deaf world*. San Diego: DawnSignPress, 1996.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Eds.). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas, Texas: SIL International, 2016. Disponível em: < <http://www.ethnologue.com/19/>> Acesso em 08 ago. 2019.
- PADDEN, C.; BAKER, C. *American Sign Language: a look at its history, structure and community*. Dallas: T. J. Publishers, 1979.
- PETRIČUŠIĆ, A. The rights of minorities in international law: tracing developments in normative arrangements of international organizations. *Croatian International Relations Review*, 2005, Vol. XI No. 38/39. Disponível em: https://bib.irb.hr/datoteka/421246.CIRR_Petricusic_MR_IL.pdf> Acesso em: 08 ago. 2019.
- POGREBISNCHI, T. *Conferências nacionais e políticas públicas para grupos minoritários*. Brasília: IPEA, 2012 (Texto para Discussão 1741) Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/td_1741.pdf> Acesso em: 08 ago. 2019.
- RANCIÈRE, J. *O descentendimento: política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- REZENDE, P. L. F. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- STRÖBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação Temática Digital*. Campinas: Unicamp, 2006, v. 7, iss: 2, pp. 245-254. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>> Acesso em 08 ago. 2019.
- STROUD, C. Language and democracy: The notion of linguistic citizenship and mother tongue programs. In: K. Legere; S. Fitchat (Eds.) *Talking freedom: Language and democratization in the SADC region*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, 2000.
- UNITED NATIONS. *Declaration on the Rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities*. Adopted by General Assembly Resolution 47/135, of 18 December 1992.
- _____. *Convention on the rights of persons with disabilities*. Adopted by General Assembly A/RES/61/106, of 13 December 2006.
- YAN, D. et alii. Next-generation sequencing in genetic hearing loss. *Genetic Testing and Molecular Biomarkers*. Volume 17, Number 8.

Mary Ann Liebert, Inc., 2013, p. 581-587. Disponível em: < <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/gtmb.2012.0464>> Acesso em 08 ago. 2019.

ZIMMERMAN, A.B. Do You Hear the People Sing? Balancing Parental Authority and a Child's Right to Thrive: The Cochlear Implant Debate. *Journal of Health & Biomedical Law*, Vol. V: 309-329. *Journal of Health & Biomedical Law*. Suffolk: University Law School, 2009. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/265035323_Do_You_Hear_the_People_Sing_Balancing_Parental_Authority_and_a_Child's_Right_to_Thrive_The_Cochlear_Implant_Debate> Acesso em: 08 ago. 2019

Créditos Das Imagens

Figura 1: Diagrama glotopolítico de análise: minorização linguística.

Figura 2: Diagrama glotopolítico de análise: cidadania linguística.

Direitos linguísticos e integração social: o papel do estado no contexto de migração

Gabriela Soares Freire¹

Introdução

Os olhares voltados para a língua e para a cultura do Brasil aumentaram consideravelmente desde a virada do século XX para o XXI. Há algumas décadas, as artes plásticas, o cinema, a arquitetura, a literatura, a música, enfim, diversas expressões culturais brasileiras têm tido um efeito no imaginário de pessoas nos mais diferentes países do mundo. No entanto, as dinâmicas econômicas e políticas governamentais foram o fator mais relevante para o aumento de interesse no português, além da grande visibilidade que o Brasil obteve sendo a sede de eventos esportivos de interesse mundial. Isso levou um número maior de pessoas não falantes do nosso idioma a desejar conhecer o país e a adquirir as competências comunicativas em língua portuguesa, especialmente em sua variante brasileira.

Entretanto, essa cena sofreu transformações, à medida que as políticas públicas deixaram de ser atrativas para um determinado grupo de estrangeiros, bem como a atual conjuntura internacional. Observamos, desse modo, um novo panorama educacional. A crescente demanda do aprendizado de português é, agora, de forma não institucionalizada e para um público com um perfil diferente: o imigrante, em alguns casos, em condição de refúgio.

1 Doutoranda, orientada pela Prof.^a Dr.^a Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, em Estudos da linguagem, bolsista CNPq, na Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil).

Atualmente, constatamos o maior número já registrado de refugiados no mundo; em 2016 atingiu o total de 2,8 milhões de solicitantes. O Brasil, até 2016, tinha reconhecido mais de 13.000 refugiados, sendo o país signatário em diversos tratados internacionais de Direitos Humanos, além de ter participado das convenções e tratados sobre refugiados. Desse modo, para que possa ocorrer uma nova adaptação depois de tantas mudanças brutais, no caso das pessoas em condição de refúgio, o acesso básico à comunicação é uma questão central.

Neste artigo, apresentamos alguns dados relevantes para a contextualização do migrante no Brasil, assim como a lei do migrante no que tange os aspectos educacionais para, então, demonstrar a importância do acesso à língua como parte fundamental à integração do migrante em nossa sociedade.

Migração e refúgio

Dentro do contexto internacional, “1 em cada 113 pessoas no planeta é solicitante de refúgio, deslocada interna ou refugiada”, segundo os dados da ACNUR². Quando se fala em refugiado, várias imagens saltam à mente, especialmente aquelas difundidas pela mídia envolvendo tentativas de entrada na Europa. É relevante notar que a situação de refúgio não é algo novo e passageiro, é uma situação cíclica que permeia a história mundial, mas, em determinados momentos, como o atual, ela se torna mais evidente. Primeiramente, vamos expor a diferença crucial que existe entre imigrante em condição de refúgio e aqueles que escolheram migrar.

Refugiados são aquelas pessoas que conseguiram escapar de perseguições e/ou conflitos armados. Sua situação apresenta tamanha periculosidade que necessitam atravessar as fronteiras e buscar asilo em outros países, e a negação desse asilo pode trazer graves consequências. A situação de refúgio é garantida pelo direito internacional: Convenção da ONU de 1951 – Estatuto dos Refugiados e seu protocolo de 1967, Convenção da OUA (Organização da Unidade Africana) e a Declaração de Cartagena, 1984 – principal documento até hoje. Isso significa que tanto os órgãos internacionais quanto os Estados Nacionais teriam um

2 Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.

dever de assegurar a proteção ao refugiado. Esta proteção possui diferentes direcionamentos, como aponta a ACNUR:

[...] proteção contra a devolução aos perigos dos quais eles já fugiram; o acesso aos procedimentos de asilo justos e eficiente; e medidas que garantam que seus direitos humanos básicos sejam respeitados e que lhes seja permitido viver em condições dignas e seguras que os ajudem a encontrar uma solução a longo prazo. Os Estados têm a responsabilidade primordial desta proteção. Por tanto, o ACNUR trabalha próximo aos governos, assessorando-os e apoiando-os para implementar suas responsabilidades.

Já o imigrante está se deslocando por escolha, para buscar uma melhoria de vida, atrás de trabalho e educação ou até mesmo por motivos pessoais. Nesse caso, essas pessoas não estão com a vida em risco eminente. Essa distinção é fundamental, pois a partir dela temos a clareza da situação em que se encontra o refugiado.

No ano de 2018, no Brasil, foi concedido o reconhecimento à condição de refugiado para cerca de 1.000 pessoas, em sua maioria, sírios. Entretanto, esse mesmo ano, teve o maior número de solicitação de refúgio já registrado: mais de 80 mil solicitações, dentre elas, 61.681 de venezuelanos.

O ano de 2018 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento de condição de refugiado. Isso porque o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente. No total, foram mais de 80 mil solicitações no ano passado, sendo 61.681 de venezuelanos³. Apesar da visibilidade política no panorama internacional, dentro do Estado brasileiro ainda não é notado um avanço condizente com a realidade. O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), presidido pelo Ministério da Justiça, deveria tratar das formulações políticas para proporcionar a integração local. Entretanto, o CONARE se atém, no momento, a garantir os documentos básicos de identificação e a liberdade de movimento dentro do território brasileiro.

3 Segundo dados da ACNUR

Sendo assim, constata-se a ausência do Estado, mesmo antes da atual crise econômica se alastrar pelos âmbitos governamentais. O contingente de imigrantes que chega é o maior registrado oficialmente, apesar disso, ainda representa uma minoria dentro da nossa sociedade.

Língua, Educação e Direito Linguístico

Aprender uma língua estrangeira, além de estudar todos os aspectos culturais que a envolvem, é estar aberto a uma nova cultura, é estar disposto a conhecer o outro, reinventar-se dentro daquele novo discurso. Quando esse movimento acontece voluntariamente, essa abertura cultural é prazerosa, logo, o ensino se torna prazeroso, uma vez que existe a escolha de estar aprendendo uma nova língua.

Entretanto, quando se é obrigado a sair do seu local por uma questão de sobrevivência, o cenário já é outro. O migrante em situação de refúgio não fez a escolha de deixar sua casa, largar tudo (e às vezes, todos) rapidamente e ir para um outro país, ele foi levado a fazer essa escolha por uma questão de violência. Quando se está nessa condição, o aprendizado de uma nova língua e cultura se faz necessário e fundamental para a adaptação que aquela pessoa está sendo levada a ter.

Chegamos a Brasília, e eu fui me apresentar diante da polícia e disse: “Estou pedindo asilo... estou procurando o Ministério da Justiça...” Depois passei pelo Diretor da Polícia Federal. Ele falava português, eu falava francês. E então chamaram outra pessoa que falava inglês, e eu não sei falar inglês, só sei falar francês. Então telefonaram para o representante da ACNUR em Brasília. Ele disse que eu podia seguir para lá. Nessa entrevista me colocaram a questão de saber por que saí do meu país. Depois de tudo feito, eles disseram-me “pode ir... vire-se...” E eu disse: “mas eu não tenho onde dormir?!” “Vá... vire-se!” Nesse momento, eu senti uma dor... eles me deixaram assim, devo me virar... “como posso me virar se eu não conheço ninguém!?” No dia seguinte, eles me deram uma transferência para vir até São Paulo. Peguei o ônibus na Rodoviária e cheguei

aqui. Eu não conhecia a cidade, e por isso me apresentei à Polícia de São Paulo, e eles me enviaram até aqui, na Cáritas. (ROGER, 2000 apud AMADO, 2013, p. 2)

Ensinar uma língua nessas condições exige uma sensibilidade que vai além da formação acadêmica. O acesso básico à comunicação é o centro para uma nova adaptação depois de tantas mudanças brutais. Atualmente, já se trabalha com conceitos e materiais para esse ensino diferenciado. Nas academias se discute o conceito de Português como língua de acolhimento, diferente do tradicional ensino de Português língua estrangeira, que hoje encontramos na maioria das instituições privadas e públicas. Entre os materiais didáticos, encontram-se alguns voltados ao ensino do migrante refugiado. Porém são ações pontuais e descentralizadas, sem qualquer política governamental.

O ensino hoje é oferecido primordialmente por instituições religiosas, que, apesar do esforço empregado, não possuem profissionais qualificados para dar aulas de português. A grande maioria são voluntários e a condição necessária para começar o trabalho é ter ensino médio e falar português.

Para o aprendizado de uma segunda língua ter êxito é importante considerar o uso de uma língua como uma atividade histórico-social de interação entre seres humanos. Sendo assim, sua aquisição não está relacionada apenas ao conhecimento dos blocos de normas gramaticais aplicáveis ao seu uso escrito de prestígio:

[...] sabemos que as línguas são fenômenos históricos que vieram se constituindo ao longo do tempo pela ação de muitas gerações. Trata-se de uma produção coletiva, social, não obstante determinada por uma condição genética característica da espécie humana. Pode-se, pois, dizer que a condição de possibilidade da língua é um dado natural, uma inscrição biológica potencial da espécie humana, mas o seu desenvolvimento e suas propriedades de uso são fato culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana. Os discursos não são fenômenos naturais e sim eventos sociais coletivamente produzidos e situados historicamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 50)

Como demonstra Marcuschi, a língua possui uma maior abrangência, pois implica também uma dimensão discursiva, ligada às condições de sua utilização em textos de variados gêneros. Portanto, ensinar uma língua estrangeira é oferecer ao aprendiz acesso e meios para que ele compreenda e elabore textos em diversos contextos de comunicação e construa suas representações da cultura articulada à língua-alvo. Como dito anteriormente, esses usos estão ligados aos contextos discursivos considerados relevantes e significativos pelos professores ou instrutores dentro da sala de aula. Isso é feito a partir da projeção de determinada identidade dos falantes nativos de uma língua, que é cristalizada nas situações de comunicação como, por exemplo, as encontradas nos livros para o desenvolvimento de atividades de ensino.

Considerando esses contextos discursivos, tudo o que for feito em sala de aula tem que visar à realidade do aluno e à melhor forma de sensibilização desse aprendiz para a língua, maximizando as oportunidades de aprendizado e considerando o ensino como “uma prática social conjunta” (LEFFA, 2012, p. 399), já que toda escolha feita em sala é uma escolha política.

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade [...] (LEFFA, 2012, p. 399)

Considerar a situação desse aluno possibilita uma maior acessibilidade linguística, voltando à questão de trabalhar o português como língua de acolhimento e não simplesmente como segunda língua. Desse modo, a educação bancária, que Paulo Freire (FREIRE, 1983) aponta, deixa de existir e o aluno passa a fazer parte do próprio processo de aprendizado – não sendo apenas um depósito de conhecimento. Essa relação de diálogo em sala leva a uma parte da integração social do aprendiz, que passa a se apropriar daquele contexto social.

Sobre a questão da pedagogia crítica apresentada por Kumaravadivelu (2006b) como uma das direções do ensino

de línguas na contemporaneidade, seria relevante acrescentar também a perspectiva bakhtiniana, com ênfase na pedagogia dialógica (MATUSOV, 2009), que não contraria, mas consolida e refina as propostas de Freire. (LEFFA, 2012, p. 401)

Mas onde está o direito ao acesso a esse aprendizado? Onde estão os meios para que os professores realizem essa prática? Onde está o espaço para essa integração linguística-social?

A nova lei do migrante (Lei n.º 13.445/2017), que foi sancionada (com vetos) em maio de 2017, vem para substituir o Estatuto do Estrangeiro de 1980. Este, por ter sido elaborado durante o período ditatorial militar, ainda apresenta o estrangeiro como ameaça ao Estado, sendo considerado, pelos juristas, defasado e impróprio para a realidade contemporânea. Essa lei apresenta uma garantia teórica ao migrante do acesso aos serviços básicos:

Art. 2º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios: [...] XII - acesso igualitário e livre aos serviços sociais, bens públicos, saúde, educação, justiça, trabalho, moradia, serviço bancário, emprego e previdência social

Em apenas dois momentos há um destaque para o direito à educação, em que esse direito é “assegurado” sem necessariamente haver uma regularidade da situação do imigrante no país.

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: [...] X - Direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Porém, em nenhum momento, o texto apresenta como é proporcionada essa educação. Como um adulto já formado (ou não) vai ter acesso ao ensino de português – ou a qualquer outro tipo de ensino?

Se tratarmos das crianças em idade escolar, encontramos uma solução mais imediata, entretanto igualmente complicada. Essa criança tem direito à educação como qualquer outra criança brasileira, passando a frequentar um estabelecimento de ensino público. Todavia, não há nenhum preparo prévio para a criança, nem para o professor que ministrará as aulas de português. Essa situação ainda pode ser agravada se considerarmos alguns aspectos práticos, como, por exemplo, a longa distância muitas vezes percorrida até a escola ou mesmo os aspectos culturais, como o preconceito por parte dos colegas e até mesmo dos professores. Contudo, apesar das possíveis complicações, esse é um direito assegurado independentemente da situação legal em que os pais se encontram.

Ao considerar os outros direitos estabelecidos pela nova lei, como esses migrantes terão um trabalho adequado ou uma vida em sociedade com uma certa normalidade se ele não possui um aspecto básico, a comunicação?

Chegamos ao Porto de Santos. Quando chegamos, eu não saí do barco no mesmo dia. Eu saí só depois de dois dias. E quando eu saí, eu fui dormir num bar... Então eu pedi ao senhor que tomava conta do bar, se ele sabia onde eu podia pegar o ônibus para chegar à capital do país. Eu não entendia nada... Ele me escreveu tudo num papel. Eu não conseguia entender nada, porque ele falava o português e eu falava o francês. Era difícil! Então, com aquele papel, eu tomei o ônibus, eu mostrei para o motorista, a capital, e partimos. (ROGER, 2000 apud AMADO, 2013, p. 1)

O refugiado adulto não tem esse “direito à educação” garantido por lei, como a criança. A construção dessa nova vida acarreta uma série de ângulos que dificilmente serão cobertos sem o direito ao aprendizado do novo contexto linguístico-cultural em que se encontra.

A partir do viés dos estudos de ensino das políticas linguísticas, e tomando como base as teorias propostas por Cooper (1997), Blanchet (2000), Calvet (2007) e Severo (2013), consideramos que a garantia ao direito à educação, com uma metodologia de ensino adequada, é a base para a integração linguística e social de adultos imigrantes, refugiados ou não.

Esses autores desenham os diversos âmbitos da teoria das políticas linguísticas, podendo estas acontecerem, por exemplo, de formas oficiais (leis, decretos, regulamentações) ou de maneira prática: como a sociedade vai colocar em uso essas delineações; no nosso caso, o que essas leis acarretariam ao ensino; ou simplesmente uma declaração, como a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.

Loubier (2002, p. 1) vai definir a questão central do direito linguístico, distinguindo-o dentro da política linguística:

Le terme politique linguistique n'est pas pour autant synonyme de législation linguistique. Une politique linguistique peut n'être que déclaratoire. Elle peut également ne comporter qu'un ensemble de mesures administratives. Mais elle peut aussi se traduire dans une législation linguistique, c'est-à-dire par un ensemble de normes juridiques (lois, règlements, décrets) ayant trait expressément à l'utilisation de la langue ou des langues sur un territoire donné, ou par une loi linguistique particulière qui édicte d'une manière assez exhaustive des droits et des obligations linguistiques (comme la Charte de la langue française au Québec).

Para esta autora, o direito linguístico não se refere ao sistema linguístico nem à língua em si, mas às regras que garantem a escolha pelo uso de uma determinada língua minoritária e o acesso à educação e formação – seja no contexto minoritário, seja quando se trata de uma segunda língua. Assim, o direito linguístico se utiliza das ferramentas jurídicas e oficiais para assegurar que essa escolha e acesso estejam presentes na sociedade.

Considerações finais

Não restam dúvidas de que deixar uma vida para trás devido a uma forte violência é, no mínimo, difícil. As adversidades que se apresentam durante o caminho são enormes e a barreira linguística-cultural é um fator a ser considerado entre elas. Como aponta Blanchet (2012),

o acesso à uma competência linguística permite ao migrante viver em sociedade e se adaptar aos mais diferentes contextos, tendo a capacidade de interagir na cultura do país, auxiliando, assim, a saída de uma situação de vulnerabilidade social.

Uma competência linguística é necessariamente uma competência sociolinguística (BLANCHET, 2012) para interagir, construir relações com outros, co-construir significações contextualizadas (BLANCHET, 2012, p.10)

Blanchet ainda aponta que para adquirir essa competência sociolinguística é necessário “dois sub-saber-fazer chaves” (BLANCHET, 2012, p.11), que são: a *covariância*, que consiste na habilidade de escolher dentro de um conjunto plural e diversificado os recursos linguísticos a serem usados de acordo com o contexto comunicativo, segundo as normas sociais do local; e a *covariação*, que seria a mesma capacidade de escolha, além da interpretação de recursos que estejam fora do padrão ou sejam inesperados, como uma forma estratégica de comunicação dentro de um contexto social.

Sendo assim, ao observarmos essas dificuldades no confronto entre línguas e costumes, é necessário que o direito linguístico seja assegurado, para poder possibilitar a esses migrantes o acesso a um ensino de qualidade dessa língua/cultura, que considere os fatores extralinguísticos, levando à aquisição de uma competência sociolinguística. Com isso, constitui-se a possibilidade de uma integração na sociedade local, sem a perda da sua cultura de origem.

Referências

- AMADO, R. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*. SIPLE, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002685141>>. Acesso em: 15/10/ 2018
- BEACCO, J-C. *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg; Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, 2008.

- BLANCHET, P. *La linguistique de terrain: méthode et théorie*. Rennes: PUR, 2012.
- CALVET, L.-J. *La sociolinguistique*. Paris: P.U.F., 2002.
- _____. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- COOPER, R. L. *La planificación lingüística y el cambio social*. 1. ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- LEFFA, V. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LOUBIER, C. Le droit linguistique et les droits linguistiques. *Banq: Bibliothèque et Archives Nationales Du Québec*. Montréal: Office de la langue française, 2002. Disponível em: <http://berrouet-oriol.com/uncategorized/politiques-linguistiques-et-droit-linguistique/>. Acesso em: 10/08/2018.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SAVEDRA M. M. G.; LAGARES, X. C. D. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Revista Gragoatá (UFF)*, v. 32, p. 12-35, 2012.
- SENADO FEDERAL. *Lei de Migração*. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 09/07/2019.
- UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. DHNET. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 03/08/2019.

O papel glotopolítico do componente curricular língua inglesa na BNCC-EF

Cláudia Fonseca Rocha¹

Introdução

Desde a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, a Educação Básica tem passado por um processo de reformulação que resultou em duas ações do governo que afetaram diretamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96: a Reforma do Ensino Médio sancionada em 16 de fevereiro de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ações normativas desta magnitude, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, devem ser amplamente discutidas pela Linguística Aplicada por tratar-se de ações intervencionistas que envolvem interesses sociais e políticos. Uma das principais mudanças dessas ações foi a determinação do inglês como língua obrigatória para a Educação Básica em todo território nacional. Tal medida é justificada pelo seu uso global como língua franca como instrumento de comunicação intercultural entre povos de diferentes línguas.

O inglês atualmente é usado em mais de 100 países com algum status político ou social (McARTHUR, 1998, 2004; SCHNEIDER, 2011. p. 58) e, em números de falantes, há uma estimativa de um bilhão e quatrocentas mil em todo o mundo (CRYSTAL, 1997). É inegável o alcance

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa “História, Política e Contato Linguístico”, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Lagares e aluna-bolsista Capes.

da língua inglesa ao observarmos as cifras mundiais de falantes sendo, portanto, justificada a escolha em mantê-la no currículo escolar, muito embora saibamos que nunca deixou de fazer parte dele. Inúmeros fatores desencadearam o aumento do uso da língua inglesa, dentre eles a globalização e o uso das tecnologias que viabilizaram a comunicação instantânea entre pessoas de diversos lugares do mundo.

O objeto de análise desta pesquisa de mestrado – ainda em andamento – é o componente curricular língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Serão analisados o texto da parte introdutória 4.1.4 (p. 239-240) e o eixo organizador ‘Dimensão Intercultural’ 4.1.4.1 (p. 243 e p. 246-261). O objetivo geral é entender de que forma as categorias ideológicas de *língua franca*, *língua e cultura*, *língua e mercado* e *unidade e diversidade (norma e variação)* são apresentadas no documento curricular. Para este artigo, apresentarei somente a categoria de *língua franca* e alguns dados e análises parciais da parte introdutória 4.1.4 (p. 239-240) na tentativa de responder a alguns questionamentos tais como “seria língua franca um conceito real ou imaginado?”; “língua franca é uma variedade?”; “que inglês espera-se ensinar na escola?”; “como a cultura é veiculada em uma língua falada por tantos povos culturalmente diversos?”; “qual a relação de língua franca com a norma padrão?”.

O artigo baseia-se na perspectiva glotopolítica em Guespin e Marcellesi (1986) – revisada recentemente por Lagares (2018) – cujo foco é o engajamento democrático da sociedade nas questões linguísticas, no conceito de ideologias linguísticas em Woolard (1998) e Del Valle (2007) e também apresenta algumas distinções do conceito de ILF (inglês como língua franca).

Primeiramente, discutirei a ideologia linguística de “língua franca”, em seguida o conceito de glotopolítica e, por fim, apresentarei a BNCC-EF com as análises parciais.

Esta pesquisa enquadra-se na linha de pesquisa 3 “História, política e contato linguístico”.

Uso do inglês como língua franca: crença ou realidade?

A língua inglesa é uma língua de fácil acesso, popular e bastante atraente. Aprendê-la torna-se vantajoso em vários sentidos. Ela gera

confiança para quem viaja ao exterior; está presente no universo da tecnologia, como “games” e robótica, por exemplo; dá acesso às produções científicas através de artigos publicados em inglês; o seu uso também viabiliza conteúdos diversos do mundo virtual, sem contar o “status” que falar uma língua estrangeira tão amplamente divulgada proporciona. Indiscutivelmente, o alcance mundial da língua inglesa é real, o que transformou a língua inglesa em um fenômeno linguístico. Esta realidade nos move a pensar sobre a diversidade de falantes envolvidos nessas práticas e de seus interesses diversos ao usar o inglês, o que tem gerado há décadas inúmeros debates na área de estudos em ILF (inglês como língua franca), tais como em Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), campo de pesquisa que cada vez mais vem se consolidando nas pesquisas em Linguística Aplicada (COGO; PITZL, 2014).

Seria o inglês uma nova variedade linguística ou apenas existiriam usos variados dela? Para Berns (2011, p. 294), os termos tais como “língua franca” ou “língua internacional” referem-se ao uso mais amplo da língua e não podem ser considerados variedades. Tagata (2017) critica o sentido inicial – já na década de 70 – que foi atribuído ao conceito de “língua franca” como sendo uma zona neutra e desinteressada ecoando, segundo Siqueira (2018, p. 94), um entendimento de língua franca como “[...] zona franca comunicacional onde são travadas interações livres de impostos, neutras e desculturadas, levadas a cabo por uma espécie de língua ‘descafeinada’”. A armadilha do rótulo “língua franca” se encontra em concebê-la como língua instrumental cujo objetivo é tão somente a comunicação entre falantes de línguas diferentes cuja maior implicação seria na questão cultural do uso da língua, uma vez que a cultura não pode ser descartada; ela é parte integrante tanto da língua, quanto da sociedade; ela é “um membro linguisticamente mediador em uma comunidade discursiva” (KRAMSCH, 1996, tradução minha)², sendo a língua um objeto socializado (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 10). Portanto, desconstruir a ideia de que existe neutralidade nas questões das línguas e considerar as práticas socioculturais é essencial para entendermos o caso da língua inglesa, inserida em um contexto cada vez mais globalizado, multicultural e híbrido.

2 “Culture in the final analysis is always linguistically mediated membership into a discourse community [...]”

Outra reflexão essencial diz respeito a existência real de uma língua única e de uso comum, tal como uma “língua franca”. Sendo assim, nos deparamos com a questão das representações linguísticas, ou seja, as ideologias relacionadas às línguas: seria possível existir uma língua neutra e de uso instrumental ou esta concepção seria uma construção? As ideologias estão relacionadas às práticas as quais, por si só, já são ideológicas. Para o sociólogo Pierre Bourdieu (1989, p. 8), as relações ideológicas são dominadoras e “camufladas” e relacionadas ao poder. No que se refere às línguas, Woolard (1998, p. 7) aponta que os enfoques mais comumente atribuídos ao conceito de ideologia nos estudos linguísticos são o sentido de verdade universal vinculada a uma posição social e conjunto de representações vinculadas ao poder. Podemos perceber, portanto, que as ideologias linguísticas são frequentemente construídas nas práticas sociais em instâncias superiores da sociedade para reproduzir suas ideias e seus padrões, ao naturalizá-los. Segundo Woolard (1998, p. 9), esta perspectiva seria a única forma de interpretar as relações sociais humanas em suas práticas.

As ideologias linguísticas surgem de representações sociais que uma comunidade faz de sua(s) própria(s) língua(s) e/ou da(s) língua(s) do outro. Ao longo da evolução social, foram sendo desenvolvidas pelos falantes, atitudes sobre suas línguas e que, ao serem reconstruídas socialmente, criam uma matriz ideológica (PEREIRA e COSTA, 2012, p. 174). No caso do inglês, construiu-se a ideia da quase obrigação de se falar o idioma: os aprendizes acreditarem que alcançarão melhores oportunidades por falarem uma língua que todos falam. No que se refere aos falantes do inglês como primeira língua, existe a crença de que qualquer falante de qualquer lugar do mundo fala inglês, o que leva ao desinteresse desses falantes pela aprendizagem de outras línguas. É real e notório a expansão e uso da língua inglesa mundialmente. Entretanto, seria imprudente generalizar a questão. É preciso levar em conta as questões socioculturais locais.

As ideologias respondem a interesses de poder e autoridade, e costumam ser reproduzidas em práticas institucionais (DEL VALLE, 2007, p. 18-23), tal qual a escola cuja veiculação ideológica está acima de qualquer suspeita. Reproduzir crenças sobre o que deve ou não ser ensinado e/ou aprendido por meio de representações sobre os conteúdos a serem ensinados ou sobre o papel da gramática no ensino

de línguas ou sobre as escolhas de determinadas línguas em detrimento de outras, sobre as avaliações, dentre outros, é prática constante na comunidade escolar. São inúmeras as categorias pedagógicas que fazem parte dessa matriz. Além disso, o processo que envolve a construção de leis, medidas ou documentos norteadores para o ensino linguístico revela

o pensar e as visões de língua daquelas pessoas que constroem aquele documento, sendo eles políticos ou especialistas da área de linguagem e que determinam as políticas públicas e práticas escolares (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Concluo nesta parte, portanto, que a concepção da língua inglesa como ‘língua franca’ veicula ideologias as quais são construídas socialmente nas práticas. Tais ideologias se revelam na elaboração dos documentos norteadores da educação e que culminam nas instituições de ensino, alunos, professores e em toda e sociedade. Devemos ficar atentos e, adotar uma perspectiva crítica a respeito das políticas linguísticas que envolvem o ensino de línguas e a glotopolítica, é uma delas. A seguir, abordarei o conceito de glotopolítica e sua relevância no ensino de línguas adicionais.

O debate glotopolítico: uma necessidade

O grande diferencial do conceito de glotopolítica é incentivar ações práticas perante às decisões tomadas no campo das políticas linguísticas. Em tais ações, estão incluídos linguistas, políticos e os cidadãos comuns pois, na perspectiva glotopolítica, opinar ou intervir em sua própria língua é direito do cidadão que vive em uma sociedade democrática. O conceito engloba “todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 5).

Para Calvet (2007), cuidar da complexidade que caracteriza as “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” é um grande desafio pois, se por um lado, o Estado atua de forma normativa ao analisar questões tão abrangentes e complexas, por outro

encontramos os diversos agentes sociais – principais interessados por essas resoluções – adaptando-se às normas em suas práticas. Sendo assim, “a política linguística vê-se então confrontada aos problemas da coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas do povo” (SAVEDRA e LAGARES, 2012, p. 15). Confrontar tais decisões através do debate participativo de toda a comunidade linguística é uma necessidade e aqueles que tomam as decisões devem se convencer disso, uma vez que “as medidas glotopolíticas só encontram eficácia na convicção dos usuários” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 2).

Para os autores franceses, a abordagem glotopolítica é bastante abrangente uma vez que pode estar relacionada à legislação da sociedade sobre o status das línguas ou sobre a repressão de determinado uso por parte desta ou daquela pessoa, dentre outros atos. A glotopolítica entende os objetos ‘língua e sociedade’ como um binômio inseparável “toda sociedade é languageira e toda prática de linguagem é social” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 7) e a relação de sobrevivência entre os dois é muito clara: sem a linguagem não haveria organização social.

Guespin e Marcellesi criticam uma política linguística constituída de “atos discretos, como decisões e recomendações ou criação de instâncias de intervenção, tentando agir sobre os sistemas linguísticos, também considerados como entidades discretas [...]” e defendem uma intervenção dinâmica uma vez que a glotopolítica, está “incessantemente em ação e visa práticas de linguagem, que são de natureza contínua” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p. 14-15 apud LAGARES, 2018, p. 34)³. A glotopolítica, portanto, além de ser um conceito mais completo, ele denota um cunho mais crítico, engajado e constante. A glotopolítica se apresenta como um aporte teórico essencial nas pesquisas em Sociolinguística uma vez que corrobora para a compreensão das múltiplas práticas sociais e seus impactos na linguagem uma vez que as ações políticas são dinâmicas, complexas e, muitas vezes, arbitrárias.

Como todo cidadão é um agente glotopolítico, o professor também desempenha tal papel. Ele é o veículo de uma cultura linguística de respeito e valorização das diferenças ao estar consciente de sua função social ao engajar-se em uma pedagogia democrática (LAGARES, 2018, p. 96). A discussão democrática de documentos normativos para

3 Os autores Guespin e Marcellesi não descartam o uso dos termos política e planejamento linguístico mas ressaltam os efeitos glotopolíticos em qualquer decisão sobre línguas.

a educação de línguas deve permanentemente fazer parte das pesquisas acadêmicas, uma vez que tais decisões glotopolíticas afetam diretamente as práticas do professor. Este é o objetivo maior desta pesquisa ao escolher a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC-EF) como objeto de análise. Apesar da construção da BNCC-EF ter sido realizada de forma colaborativa por diversas organizações, entidades científicas, membros da sociedade civil através de encontros e também por consulta pública online – foram mais de 12 milhões de contribuições – fato que denota uma intenção democrática por parte dos dirigentes da Educação, não devemos esquecer que este fato, por si só, demonstra também um alto grau de complexidade, de diferentes visões e ideologias.

É essencial identificar o real sentido do conceito “língua franca” na BNCC-EF, especialmente para os professores de inglês, que muitas vezes ainda carregam em sua formação crenças antigas sobre o ensino de gramática e cultura, por exemplo. Ao abordar a ideologia linguística de ‘língua franca’ sob a perspectiva glotopolítica, é inevitável a discussão crítica sobre questões de variedade linguística, cultura e norma padrão, através de em um documento curricular tão importante como a BNCC, ao apresentar as possíveis discrepâncias quanto às questões de ‘homogeneidade e heterogeneidade’, ‘falante nativo’ e ‘falante não-nativo’ e sobre ‘norma padrão e variedade linguística’.

A seguir, apresentarei brevemente a BNCC-EF para analisar alguns trechos da parte introdutória.

O componente curricular língua inglesa na BNCC-EF

Como disse anteriormente, a BNCC-EF foi construída de forma colaborativa. Segue abaixo a sua cronologia:

2014 – A Lei 13.005, de 2014, instituiu o PNE com vigência de 10 anos. São 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da BCNN.

2015- Em outubro, início da elaboração da Base com consulta pública aberta via internet.

2016 – Em março, 1ª versão finalizada com 12 milhões de contribuições advindas de diversos setores da sociedade tais como organizações, entidade científicas e membros da sociedade civil.

2016- Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados para debater a 2ª versão.

2016- Em agosto, começa a ser redigida a 3ª versão, em um processo colaborativo com base na versão anterior.

2017- Em 06 de abril foi entregue a última versão ao Conselho Nacional de Educação.

2017- Em 20 de dezembro é homologada pelo CNE.

2018- Período de adaptação das escolas.

Foram três anos de construção do documento curricular norteador dos conteúdos da Educação Básica. A BNCC-EF foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017⁴.

O componente curricular língua inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais encontra-se na área de **Linguagens, item 4.1.4** (p. 239-245) e **subseção 4.1.4.1** (p. 246-261). O primeiro item (4.1.4) corresponde à introdução, às justificativas e às competências, enquanto o segundo (4.1.4.1) refere-se aos eixos curriculares propriamente ditos. Para este artigo, nos atentaremos apenas em discutir as ocorrências do termo “língua franca” na **parte introdutória** da Base (p. 239-240), conforme veremos a seguir.

A concepção de “língua franca” na introdução da BNCC-EF de língua inglesa

“Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (MEC, 2017, p. 239) é o questionamento proposto no segundo parágrafo da introdução da

4 Além da Base, a medida mais impactante para o ensino de línguas adicionais foi a revogação da Lei nº 11.161/2005, a chamada “Lei do Espanhol”. Um grande retrocesso para o ensino de línguas adicionais que, com a nova lei de nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o ensino do inglês torna-se obrigatório para toda a educação básica.

BNCC-EF de língua inglesa e, pelo que percebemos, o sentido que lhe é atribuído encontra-se nas 6 (seis) ocorrências relacionadas abaixo do termo ‘língua franca’ contabilizadas em apenas 2 (duas) páginas. O conceito é destacado, reiterado e justificado, deixando claro o ‘nome’ escolhido para língua inglesa pelos elaboradores BNCC-EF.

Seguem abaixo as ocorrências do termo retiradas das páginas 239 e 240 da parte introdutória do componente curricular língua inglesa:

1^a Outras terminologias [...] tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como **língua franca**, dentre outras”.

2^a A BNCC “prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**”.

3^a “O tratamento do **inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território [...] e culturas típicas [...]**”.

4^a “Nesse sentido, ao assumir seu status de **língua franca - uma língua que se materializa em usos híbridos [...]**”.

5^a “Situar a língua inglesa em seu status de **língua franca** implica compreender que **determinadas crenças [...] precisam ser relativizadas**”.

6^a “o status de inglês como **língua franca** implica **deslocá-la de um modelo ideal de falante [...]**”. (BRASIL, 2017, p. 239-240/grifos meus, adaptado por mim)

A 1^a ocorrência manifesta a necessidade em nomear a língua inglesa, uma vez que há variados nomes no campo de estudos em ILF (inglês como língua franca)⁵. Tanto o conceito de ‘inglês como língua

5 Seidlhofer (2004) observa que o termo “inglês internacional” é utilizado para fazer referência tanto para o inglês falado em países cuja língua materna não seja o inglês, como o contrário. Além disso, o termo também faz referência ao uso da língua inglesa como meio de comunicação internacional perpassando limites das fronteiras nacionais e linguísticas apresentando, portanto, sentidos complementares. Para não confundir a palavra ‘internacional’ no sentido acima relacionado, alguns autores preferem usar o termo “inglês como língua franca” ao invés do termo “inglês como língua internacional” uma vez que o uso como “língua franca” requer que a língua seja utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

franca' (ILF), bem como os de 'inglês global' de Crystal (1997) ou de 'língua internacional' em estudos iniciais por Smith (1976) parecem considerar muito mais a funcionalidade de uso da língua do que as questões culturais que envolvem as interações comunicativas e, até mesmo o surgimento de novas variedades. Portanto, os conceitos são variáveis e passíveis de interpretações.

A 2ª ocorrência destaca o papel social e político da língua inglesa, ou seja, demonstra uma concepção de língua além de seu caráter instrumental e estrutural. Lagares (2018, p. 105) entende que “para pensar politicamente o que significa uma língua, é fundamental entender seu papel nas relações sociais, em todos os planos, do local ao internacional” (LAGARES, 2018, p. 105). A língua inglesa exerce um papel indiscutível no cenário político-econômico globalizado e tecnológico de aproximação de mercados como língua franca. Tal entendimento também sinaliza a importância de seu uso além do âmbito local por possibilitar diversas interações culturais e sociais. Evidentemente, quando se trata de línguas, não há neutralidade política (PENNYCOOK, 1994, p. 301) e, por este motivo, a perspectiva crítica sobre as representações da língua inglesa é o melhor caminho para lidarmos com essas questões.

Na 3ª ocorrência, observa-se a relação entre língua e cultura delimitados pelas fronteiras dos estados-nação, esses últimos criados socialmente para justificar a necessidade de unificação nacional ao delimitar espaços culturais, étnicos e linguísticos. A língua cumpre um papel essencial no processo do que se entende por “nação”, pois é por meio dela que um estado se estabelece política, econômica e socialmente. Desvincular a ideia de que uma língua pertence a uma única nação ou território é desassociá-la da cultura dos países falantes daquela língua. Uma das ideologias mais fortes relacionadas à língua inglesa é a de quem aprende inglês sente-se culturalmente identificado com os Estados Unidos. A BNCC-EF, ao reconhecer tal aspecto, demonstra consciência em desmistificar tal crença. O uso da língua inglesa como língua comum cada vez mais em situações interculturais é uma realidade da contemporaneidade. Ultrapassar as fronteiras de uso da língua inglesa tanto do local para o internacional, quanto do internacional para o local e legitimar as particularidades dos falantes locais, ou seja, respeitar a identidade e a cultura dos alunos brasileiros quando aprendem inglês, seria uma saída para resguardá-los de estereótipos e preconceitos culturais.

Na 4ª ocorrência, uma língua torna-se de fato miscigenada ou híbrida, como é o caso da língua inglesa, ao ser usada por falantes culturalmente diversos em suas práticas sociais, ou “fluida” – termo também encontrado ao se falar de “inglês como língua franca”. Todas essas características estão relacionadas ao contexto multicultural da pós-modernidade. O grande desafio seria como trazer essa língua para dentro de sala de aula em um documento curricular? Se a língua inglesa possui tais características não podemos entendê-la apenas como uma ferramenta de comunicação entre falantes que não compartilham da mesma língua materna e que seja isenta de componentes culturais, fato muito relacionado ao conceito de língua franca.

Na 5ª ocorrência, o texto refere-se a crenças sobre a existência de um “inglês melhor” e sobre “níveis de proficiência”. O texto da Base cita um exemplo de uso em situações orais e coloquiais do “ain’t” – uso informal da conjugação do verbo “to be” “aren’t” – e, como isso, demonstra uma possível flexibilização da norma padrão por parte dos elaboradores. Tal fato contrapõe-se ao caráter prescritivo do currículo, documento normativo verticalizado que organiza o conteúdo através do “planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25-26) e que, normalmente, é implementado por uma política curricular. Não irei analisar a parte referente aos conteúdos, entretanto a reflexão sobre tal aspecto é extremamente relevante.

Na 6ª ocorrência, são observadas questões sobre o mito do falante nativo, norma e precisão ao serem questionadas as condições de inteligibilidade na interação linguística, temas bastante recorrentes nos últimos congressos em ILF⁶. A Base reconhece que a forma não é mais importante do que a compreensão mútua entre falantes nas situações orais, alinhando-se às pesquisas em ILF.

6 Artigo abrangente e atualizado que discute os desenvolvimentos recentes em ILF, tomando como base os trabalhos apresentados durante a 7th International Conference of English as a Lingua Franca, realizada em Atenas, Grécia, em setembro de 2014 publicado por SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. GIMENEZ, Telma; EL KADRI Michele Salles; CALVO, SIMÕES, Luciana Cabrini. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619. jul. /set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 de abril de 2019.

Considerações finais

Procurei, com este artigo, fazer uma discussão glotopolítica (GUESPIN e MARCELLESI, 1986) do componente curricular língua inglesa em seis ocorrências encontradas na introdução da BNCC-EF referentes ao conceito de língua franca. Observei que, em todas elas, as questões abordadas tais como cultura, mito do falante nativo e não nativo, norma e variedade e hibridismo são temas que dialogam entre si e também recorrentes no campo de estudos em ILF. Fica claro que os elaboradores da Base estão alinhados e atualizados quanto às discussões mais recentes sobre o conceito de língua franca, muito embora, ressaltamos, mais uma vez, que documentos curriculares normalmente são muito mais focados na construção de um repertório linguístico da forma, do que nas interações informais de uso da língua. Entretanto, reconheço que este artigo é limitado, uma vez que analiso apenas uma pequena parte introdutória do texto da BNCC-EF de língua inglesa e não os conteúdos curriculares propriamente ditos e que a pesquisa encontra-se em andamento.

Referências

- BAMBI, B. Schieffelin; KROSKRITY, Paul V.; WOOLARD, Kathryn Ann. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: BAMBI, B. Schieffelin; KROSKRITY, Paul V.; WOOLARD, Kathryn Ann. *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.
- BERNS, M. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini Simões.; EL KADRI, Michelle Sales. (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Lisboa: Ed. Difel, 1989.
- BRASIL. Portal da Presidência da República do Brasil. Lei 11161/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 01 de maio de 2019.

- BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Lei 13.415/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Ensino Fundamental. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2019. p.239-261.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Ed. Parábola, 2007.
- COGO, Alessia.; PITZL, Marie-Louise. English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, n. 23(3), 396-396. 2013. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijal.12048>>. Acesso em: 25 set. 14.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DEL VALLE, José. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2007.
- GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptist. Pour la glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.
- JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international language*. United Kingdom: Oxford University Press, 2000.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Education*. Oxford University Press, Oxford, 1993.
- KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 p., 1996. Disponível em: <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/archive/kramsch2.htm>. Acesso em: 03 out. 2019.
- LAGARES Xoán Carlos; SAVEDRA Mônica Maria Guimarães. Políticas Linguísticas. Política e planificação: linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Revista Gragoatá*, n. 32, 1. sem. 2012, p. 11-27. Niterói: UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>. Acesso em: 24 jan. 2015.
- LAGARES, X.C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Ed. Parábola, 2018.

- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- McARTHUR. Tom. *The English languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- McARTHUR, Tom. Is it world or international or global English, and does it matter?. *English Today*, vol. 20, n. 3, p. 3-15, jul. 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI?. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p.18-p.52.
- PEREIRA, Telma; COSTA, Débora. Revista Gragoatá nº 32 n. 32, p. 171-188 1. sem. 2012. *Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas*. Niterói: UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33038>. Acesso em: 03 de abril de 2019.
- SCHNEIDER. Edgard.W. *English Around the World: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*. vol. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*, 2008. Tese (doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. English as a Lingua Franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: T. GIMENEZ, Telma.; EL KADRI, Michele Salles.; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter, vol. 10, 2018, p. 87-114.
- TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.

BLOCO 3

SOCIOLINGUÍSTICA E ECOLINGUÍSTICA

A variação nas estratégias de relativização em inglês: uma análise sociolinguística e suas aplicações para cursos de inglês para fins acadêmicos

Fabrcia Andrade¹

Introdução

O escopo das estratégias de relativização na língua inglesa transcende o repertório disponível na língua portuguesa, contendo construções inexistentes em português, como orações relativas (ORs) em que a preposição que rege a posição relativizada permanece em sua posição original (*prepositional-stranding relative*), cf. exemplo (1), e ORs que se ligam a um nome sem o recurso de uma partícula relativizadora, como exemplificado em (2):

(1) The guy *that you work with* is my cousin.
O cara *que você trabalha com [ele]* é meu primo.

(2) The girl *I met yesterday* was very boring.
A garota *[que] eu encontrei ontem* era muito chata.

Além disso, há na língua inglesa as chamadas *pied-pieping relatives*, que correspondem ao que Tarallo (1983) denominou *relativas padrão*, em português, como exemplificado a seguir:

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa História, Política e Contato Linguístico, orientada pelo Prof. Dr. Dante Lucchesi.

- (3) The guy *with whom you work* is my cousin.
O cara *com quem você trabalha* é meu primo.

As análises sociolinguísticas que se têm feito desde o estudo pioneiro de Tarallo (1983) confirmaram que as relativas padrão já não fazem parte da gramática natural dos brasileiros. Análises da aquisição das ORs em inglês apontam para a mesma direção, sendo as *pied-pieping relatives* muito raras no inglês coloquial (MCDANIEL; MCKEE; BERNSTEIN, 1998 apud KENEDY, 2017).

Isso torna a relativização um aspecto da língua particularmente sensível quando se trata do ensino do inglês como língua estrangeira, especialmente no plano do ensino para fins específicos, quando este visa, por exemplo, à proficiência escrita em textos técnicos e acadêmicos. Outra questão que se coloca é saber se o baixo uso das *pied-pieping relatives*, na oralidade, se reflete também na escrita de textos técnicos e acadêmicos, em inglês.

Assim, a pesquisa da tese que se projeta aqui pretende conjugar dois grandes objetivos: (i) realizar uma análise variacionista das estratégias de relativização na língua inglesa, considerando diferentes gêneros textuais; e (ii) delinear propostas pedagógicas de ensino dessas estruturas no âmbito do ensino de inglês para fins específicos.

Para cumprir esses objetivos, a pesquisa deverá apresentar a seguinte estrutura. Um primeiro capítulo deverá ser dedicado ao fenômeno linguístico focalizado nesta pesquisa, as orações relativas, contendo uma revisão do tratamento que as gramáticas pedagógicas conferem ao fenômeno, bem como uma revisão das análises linguísticas que trataram da construção das ORs em inglês, especialmente. Um segundo capítulo discorrerá sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que embasará a análise empírica, cujos resultados serão os fundamentos para a proposta de aplicação ao ensino de língua inglesa para fins acadêmicos. Nesse segundo capítulo serão descritas as amostras linguísticas que serão analisadas, bem como a formalização das estratégias de relativização do inglês, na forma de uma variável linguística, em que são definidos os fatores linguísticos e extralinguísticos que potencialmente afetam o fenômeno variável em foco. No terceiro capítulo, serão apresentados e analisados os resultados do processamento quantitativo dos dados linguísticos variáveis.

Por fim, no quarto capítulo serão delineadas estratégias de ensino no âmbito do inglês para fins acadêmicos.

Portanto, esta pesquisa se construirá em torno da articulação entre uma análise empírica de um fenômeno variável da língua inglesa, as orações relativas, e sua aplicação para fins específicos de ensino dessa língua estrangeira.

Considerações sobre o fenômeno a ser observado

No inglês, como na maioria das línguas humanas, as orações relativas (ORs) ligam-se a um núcleo de um Sintagma Nominal (SN), restringindo o escopo de sua referência, como se observa no exemplo abaixo:

- (4) The boys *who ate the cake* got sick.
Os garotos *que comeram o bolo* ficaram doentes.

Há também as orações relativas que se ligam a um núcleo nominal sem restringir seu sentido, apenas acrescentando uma informação ou uma explicação ao seu significado, como exemplificado a seguir:

- (5) John, *who has studied a lot during this semester*, will certainly do well on the exams.
John, *que estudou muito durante esse semestre*, certamente se sairá bem nas provas.

Essas relativas têm um caráter parentético e são denominadas orações *relativas explicativas ou apositivas*. No uso concreto da língua, sobretudo na modalidade oral e coloquial, as relativas restritivas predominam largamente sobre as relativas explicativas.

Na análise que será desenvolvida nesta pesquisa de doutoramento, não serão consideradas as chamadas *relativas livres*, porque não se ligam a um núcleo nominal, como exemplificado abaixo:

- (6) I cannot imagine *who could have done such as thing*.
Eu não posso imaginar quem poderia ter feito tal coisa.

O constituinte nominal deve manter uma relação de correferência com uma posição na predicação contida na OR. No exemplo (4) acima, o antecedente *the boys* está ligado à posição vazia de sujeito (SU) da predicação *ate the cake*, que forma a OR. Assim, o núcleo nominal desempenha uma função sintática na oração principal (OP) e uma função sintática na OR. A função sintática pode ser a mesma, como em (4), ou pode ser diferente, como no exemplo (7) abaixo, em que o antecedente *the guy* é objeto direto (DO) na OP e SU na OR:

- (7) I couldn't find the guy *who delivered the pizza*.
Eu não consegui encontrar o cara *que entregou a pizza*.

Portanto, o fenômeno a ser analisado será circunscrito às orações relativas que contêm uma forma verbal finita e que normalmente se ligam ao núcleo nominal por meio de uma partícula relativizadora.

O emprego ou não da partícula relativizadora e a própria escolha dela é determinada pelo tipo de oração relativa (restritiva ou explicativa) e pela posição sintática que essa partícula exerce na oração relativa, bem como pela natureza semântica do antecedente [+/- humano].

As orações restritivas que se referem a **peessoas** são introduzidas por **who**, **whom** ou **that**, já as orações restritivas que se referem a **coisas** são introduzidas por **which** ou **that**. O pronome possessivo **whose** é usado tanto para **peessoas** como para **coisas**.

- (8) Is this the **boy who / that** needs help with his homework?
Este é o garoto *que precisa de ajuda com sua tarefa de casa*?

- (9) John is the **doctor whom** you need to see in this case.
John é o médico *que você precisa ver nesse caso*.

- (10) I need a **bag which** is big enough to carry on my goods.
Preciso de uma bolsa *que seja grande o suficiente para carregar meus pertences*.

- (11) The **girl whose mother** is a nurse wants to study at this university.
A garota *cuja mãe é enfermeira* quer estudar nessa universidade.

- (12) It's the **house** *whose* door is painted red.
É a casa *cuja porta é pintada de vermelho*.

Os relativizadores ligados à posição de objeto direto na OR podem não ser realizados:

- (13) John is the doctor *children like the most here*.
John é o médico [*que*] *as crianças mais gostam aqui*.

Entretanto, a não realização de relativizadores ligados à posição de sujeito torna a frase agramatical:

- (14) *John is the doctor *takes care of children at this hospital*.
*John é o médico *cuida de crianças nesse hospital*.

A alternância no uso do relativizador (*that* no lugar de *who* ou *which*) e o apagamento do relativizador são determinados pelo contexto de uso. A tendência na linguagem oral é que ocorra essa substituição e/ou o apagamento, o que é menos frequente na linguagem escrita, em especial de gêneros acadêmicos ou de divulgação científica.

Nas ORs ligadas a posições preposicionadas a preposição pode se manter *in situ* (em sua posição original), o que é rotulado em inglês *prepositional-stranding relative* (lit. 'relativa com a preposição encailhada'):

- (15) The people *that/who/whom you came back* **with** are my neighbors.
As pessoas *com quem você voltou* são meus vizinhos.

Nessas ORs o relativizador também pode ser apagado, independentemente da natureza do antecedente [+/- humano]:

- (16) The people *you came back* **with** are my neighbors.

- (17) The pen *the president signed the document* **with** belongs to one of his ministers.
A caneta *com a qual o presidente assinou o documento* pertence a um de seus ministros.

No inglês formal e escrito, a preposição pode reger o relativizador, o que é rotulado em inglês como *pied-piping relative*. Neste caso, é obrigatório usar *whom* para pessoas e *which* para coisas:

(18) The **people** *with whom* you came back are my neighbors.

(19) The **pen** *with which* the president signed the document belongs to one of his ministers.

O uso de *whom* após preposições é considerado bastante formal e mais requerido na linguagem escrita. Oralmente, é mais comum usar *who* e colocar a preposição no final da oração:

(20) The people *who* you came back *with* are of my neighbors.

Nas orações restritivas, o uso de *whom* como pronome objeto não é muito comum, geralmente ocorrendo o apagamento do pronome nesse caso:

(21) The doctor *I was hoping to see* wasn't on duty.

O médico *que eu estava esperando ver* não estava trabalhando.

Como se pode observar, a posição sintática na OR que se liga ao termo antecedente é crucial para a forma que OR assume. Esse fator também é determinante no que concerne à frequência de uso das ORs, como se verá a seguir.

Em um estudo clássico, Edward Keenan e Bernard Comrie (1977) conceberam a interferência da posição à qual o núcleo nominal se liga no interior da oração relativa sobre a forma e a frequência de uso das ORs, nos termos de sua Hipótese da Hierarquia da Acessibilidade (*Accessibility Hierarchy*, AH). Essa hipótese prevê uma escala implicacional, relativamente à acessibilidade das funções sintáticas da OR às quais o núcleo nominal pode-se ligar. Na escala da AH, apresentada a seguir, as posições mais à esquerda seriam mais acessíveis, no processamento linguístico das estruturas relativas, do que as à direita:²

2 Comrie (1989) esclarece que as funções locativas e temporais foram excluídas.

SU > DO > IO > OBL > GEN

Keenan e Comrie (1977, p. 66) explicam essa escala implicacional da seguinte maneira: > significa 'é mais acessível que'; SU representa sujeito; DO, objeto direto; IO, objeto indireto; OBL, oblíquo; e GEN, genitivo (possessivo). Assim, as relativas de sujeito seriam as mais acessíveis e, conseqüentemente, as mais frequentes nas línguas humanas.

Em seguida viriam as de objeto direto, que seriam bem menos frequentes que as de sujeito, mas bem mais frequentes que as ORs extraídas das demais posições: objeto indireto, oblíquo e genitivo, exemplificadas respectivamente em (22), (23) e (24). Essas últimas seriam as menos frequentes, por serem menos acessíveis em termos do seu processamento linguístico, especialmente as ORs de genitivo.

(22) The colleague *to whom I gave the rose* is my secret passion.
A colega *a quem eu dei a rosa* é minha paixão secreta.

(23) The analysis *that I'm thinking about* is very complex.
A análise *na qual eu estou pensando* é muito complexa.

(24) The teacher *whose son was ill* didn't teach last week.
A professora *cujo filho estava doente* não deu aulas na semana passada.

Com base em suas observações empíricas, Keenan e Comrie (1977) fazem a seguinte predição: se uma língua tem, por exemplo, relativas de OBL, ela tem necessariamente relativas de SU, DO e IO, mas pode ter ou não relativas de GEN, o que assegura o caráter implicacional da escala, no sentido da direita para a esquerda. Keenan e Comrie (1977, p. 88-90) argumentam que quanto mais alta for a posição de relativização, mais rápido e fácil será o processamento linguístico da oração relativa, e quanto mais baixa for a posição de relativização, mais difícil será o processamento da oração relativa, de modo que as relativas de SU seriam de mais fácil processamento e as de GEN as que exigiriam um esforço maior em seu processamento.

Outro aspecto interessante da proposta de Keenan e Comrie (1977) diz respeito à relação entre a estratégia de relativização e a posição relativizada. O princípio é que as posições menos acessíveis requerem uma

estratégia de relativização mais marcada, enquanto as ORs de posições mais acessíveis podem ser feitas com estratégias de relativização menos marcadas morfológicamente.

As implicações da hierarquia da Acessibilidade serão usadas, portanto, para identificar os potenciais fatores que estariam intervindo nas escolhas de estratégias de relativização em inglês, no momento de formalizar o fenômeno estudado em termos de uma variável linguística, consoante os procedimentos analíticos requeridos pelo modelo teórico da Sociolinguística Variacionista, cujos princípios e fundamentos serão apresentados na próxima seção.

Fundamentação teórica e metodológica

Esta pesquisa compreende uma primeira parte de análise empírica que será conduzida seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista. Este modelo teórico surge como uma alternativa à orientação predominante na linguística moderna de estudar a língua em função de sua lógica interna, descartando a variação inerente ao seu uso real, orientação que se estabelece nas primeiras décadas do século XX, com base nas formulações contidas no *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (1973 [1916]), e tem continuidade, na década de 1960, com a Gramática Gerativa, liderada por Noam Chomsky (1975 [1965]), que define assim o objeto de estudo da Linguística:

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos). (CHOMSKY, 1975 [1965], p. 83)

Assumindo uma posição contrária, Labov (2008[1972]) só reconhece uma pesquisa linguística voltada para o lado social da língua e para o seu uso concreto:

Por vários anos, resisti ao termo *sociolinguística*, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social. [...]. Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como é usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008 [1972], p. 13)

A constituição de uma corrente alternativa da pesquisa linguística que estudasse a língua no meio social demandou a negação de alguns princípios em que se baseava a tradição formal e hegemônica até então presente na linguística moderna.

O primeiro grande princípio negado foi a identidade entre homogeneidade e funcionalidade, pois tanto Saussure e os estruturalistas quanto Noam Chomsky e os gerativistas viam a variação como comprometedora do funcionamento da língua e as mudanças como corrupções no sistema linguístico. Contudo, as línguas nunca deixaram de funcionar, embora estejam em permanente processo de mudança, como observam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]):

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizam bem com a abordagem estrutural da língua. Veremos as sementes desse conflito em Saussure e seu agravamento nos trabalhos dos descritivistas que se debatem com o fenômeno da mudança. Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? Em outras palavras, se pressões esmagadoras forçam uma língua à mudança e se a comunicação é

menos eficiente nesse ínterim (como seria forçoso deduzir da teoria), por que tais ineficiências não têm sido observadas na prática? (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006 [1968] p. 35)

Para superar esse aparente paradoxo, os mesmos autores propõem uma ruptura explícita com a identificação da funcionalidade com a homogeneidade da língua:

A solução, argumentaremos, se encontra no rompimento da identificação de estruturalidade com homogeneidade. A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. Argumentaremos que o domínio de um falante nativo de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialetalismo nem com “mero” desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue. Um dos corolários de nossa abordagem é que numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a ausência de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968] p. 36)

A consequência teórica dessa ruptura é a concepção de língua, não como um sistema homogêneo, mas como um sistema heterogêneo, composto por regras e unidades variáveis. Nessa concepção, o conceito de variável linguística desempenha um papel crucial:

Para dar conta dessa variação íntima, é necessário introduzir outro conceito no modelo de heterogeneidade ordenada que estamos desenvolvendo aqui: a variável linguística – um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 105)

O sistema heterogêneo é então visto como um conjunto de subsistemas que se alternam de acordo com um conjunto de regras de co-ocorrência, enquanto que, dentro de cada um

desse subsistemas, podemos encontrar variáveis individuais que co-variam, mas não co-ocorrem estritamente. Cada uma dessas variáveis acabará sendo definida por funções de variáveis linguísticas e extralinguísticas independentes, mas essas funções não precisam ser independentes umas das outras. Pelo contrário, pode-se esperar encontrar normalmente uma covariação íntima entre as variáveis linguísticas. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 108)

Esse modelo da *heterogeneidade estruturada* baseado no conceito de *variável linguística* derruba também a ideia corrente no estruturalismo de variação livre, ou seja, a visão de que a variação sendo assistemática não poderia ser objeto de uma investigação científica.

Em nossos estudos das comunidades de fala de Martha's Vineyard e da cidade de Nova York, relações regulares foram encontradas onde estudos anteriores mostravam oscilação caótica e variação livre massiva. Essas descobertas nos capacitaram a estabelecer um número de padrões sociolinguísticos concernentes às relações de variação estilística, estratificação por classes sociais e avaliação subjetiva. (LABOV, 2008 [1972], p. 160)

O termo *heterogeneidade estruturada* enfatiza outro aspecto desse fenômeno que o distingue mais ainda da variação livre. A ocorrência das variantes em questão é frequentemente correlacionada com traços do contexto interno (...) e igualmente com características externas ao falante: estilo contextual, estatuto e mobilidade social, etnia, sexo e idade. (LABOV, 1982, p. 18)

Toda essa fundamentação teórica possibilitou o estudo do funcionamento da língua que integrasse a variação linguística, de modo que o funcionamento da língua pudesse ser analisado em função da covariação entre elementos do sistema linguístico, bem como em função da covariação com fatores externos ao sistema linguístico.

As técnicas da descrição linguística devem ser adequadas para lidar com o caráter heterogêneo desse objeto, e muitos métodos desenvolvidos na pesquisa sociolinguística têm sido, portanto, destinados à descrição da variação. (LABOV, 1982, p. 18)

Ao adotar esse enquadramento teórico metodológico da Sociolinguística Variacionista, a análise a ser desenvolvida nesta pesquisa de doutoramento formalizará a alternância de estratégias de construção de orações relativas no inglês em termos de uma variável linguística, com o objetivo de identificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos do uso de cada estratégia de relativização. A pesquisa também buscará definir os padrões de construção das orações relativas, considerando inclusive a hipótese da hierarquia da acessibilidade, anteriormente apresentada, em função de diferentes gêneros textuais.

Resultados esperados

Tal perspectiva teórica define toda a metodologia a ser seguida. Tendo sido definidas as amostras linguísticas que constituirão o universo de observação empírica dessa análise variacionista das orações relativas em inglês, será feito um levantamento exaustivo de todas as ocorrências de orações relativas nessa amostra linguística, compreendendo todas as estratégias de relativização licenciadas na língua inglesa. Esse conjunto de dados será codificado, com base nos grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos definidos na formalização da variável linguística, na forma de uma chave de codificação (cf. supra). Por fim, os dados assim codificados serão submetidos ao processamento quantitativo com o recurso ao pacote de Programa VARBRUL (NARO, 2003; GUY; ZILLES, 2007), em sua versão GoldVarb X. Esse programa realiza um cálculo multivariado que seleciona as variáveis independentes que exibem um padrão regular com valor estatístico e determina o peso relativo da influência de cada fator das variáveis independentes significativas, considerando ação simultânea de todos os fatores relevantes sobre o fenômeno estudado. Os resultados desse processamento quantitativo dos dados fornecerão a base para análise da variação nas estratégias de

relativização em inglês e para a descrição dos padrões de uso das orações relativas, consoante o gênero textual observado.

Os produtos dessa análise variacionista servirão como fundamento para a formulação de uma proposta de ensino de língua inglesa, no âmbito do ensino dessa língua para fins acadêmicos.

Referências

- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Sucessor, 1975 [1965].
- COMRIE, Bernard. *Language Universals & Linguistic Typology*. 2 ed. Chicago: The Chicago University Press, 1989.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. [S.l.]: Cambridge University Press, 1998.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M.; Abrahão, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 109-121
- DEWEY, Martin. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 2007, p. 332-354.
- GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.
- KEENAN, Edward L.; COMRIE, Bernard. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, n. 8, p. 63-99, 1977.
- KENEDY, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil e em Portugal: o caso das orações relativas. Niterói: EDUFF, 2017.
- LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.
- _____. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

- _____. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, Winfred. P.; MALKIEL, Yakov. (Ed.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.
- NARO, Anthony. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-26.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 5 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973 [1916].
- TARALLO, Fernando. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. 1983. Tese (Doutorado) - University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Análise da migração venezuelana para Roraima: uma perspectiva ecolinguística

Débora Silva Brito da Luz¹

Introdução

O estado de Roraima encontra-se situado na Região Norte do Brasil, sendo o estado mais setentrional da federação, e apresenta uma tríplice fronteira trilingue, por fazer divisa territorial com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana.

Atualmente, Roraima está vivenciando a entrada de um grande número de venezuelanos que estão fugindo, sobretudo, da fome (SILVA; ABRAHÃO, 2018), bem como da crise econômica, política e social que assola seu país. Em 2018, segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2019), foram registradas 61.681 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil por venezuelanos, das quais 49.900 foram feitas em Roraima.

Este movimento migratório vem suscitando discussões e debates de diferentes ordens, como por exemplo, questões relacionadas ao contato e interações entre sujeitos falantes de línguas distintas em variados espaços. Estas questões podem ser estudadas a partir de múltiplos arcabouços teóricos e metodológicos, dentre os quais, a ecolinguística, sobre a qual discorreremos a seguir.

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa história, política e contato linguístico, bolsista FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Orientada pela Prof.^a Dr.^a Telma Cristina de A. Silva Pereira.

A ecolinguística

Einar Haugen (1972) é considerado o pai da ecologia da linguagem², ou ecolinguística, concebida por ele como o estudo das interações entre qualquer língua e seu meio ambiente. Esta perspectiva possibilita reflexões a respeito das relações entre línguas, falantes e espaços nos quais as interações ocorrem. No Brasil, um dos principais nomes é Hildo Honório do Couto que denominou de linguística ecossistêmica a variedade brasileira da ecolinguística (COUTO, 2015).

Ecologia sugere, segundo Haugen (2016, p. 62), “uma ciência dinâmica, não estática, algo além do descritivo”. Couto (2007), no primeiro livro brasileiro dedicado à ecolinguística, salienta o caráter inter-, trans- e multidisciplinar da disciplina tanto é assim que para Haugen (2016, p. 62) “*ecology of language*” cobre “um grande leque de interesses no interior dos quais os linguistas podem cooperar de modo significativo com todo tipo de cientista social para uma compreensão da interação das línguas e seus usuários”.

O “ponto de partida da abordagem ecossistêmica é a ecologia biológica” (TRAMPE, 2016, p. 43) que estuda as interações entre os organismos e seu meio ambiente, entre os próprios organismos e entre eles e o mundo. O conceito central é o de ecossistema que é

[...] constituído pelas inter-relações, ou interações, entre os organismos de uma determinada área e seu *habitat*, meio, meio ambiente, biótopo, entorno ou território [...]. Essas interações podem se dar tanto entre os organismos vivos e o seu meio (interação organismo-mundo) quanto entre quaisquer dois organismos (interação organismo-organismo) (COUTO, 2016, p. 211-212, grifo do autor).

Ao ecólogo interessa as inter-relações existentes no interior do ecossistema biológico que pode ser representado da seguinte maneira:

2 A publicação da obra *The ecology of language* do linguista norueguês-americano Einar Haugen, em 1972, representou um marco para a área cuja consolidação como disciplina acadêmica deu-se no início da década de 1990 (COUTO et al., 2016).

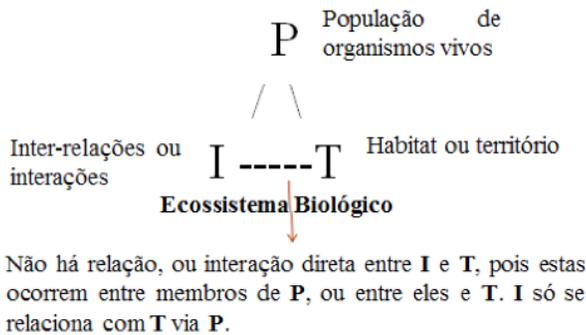


Imagem 1 – Ecosistema Biológico
Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)

O conceito central e o objeto de estudo da linguística ecossistêmica é o ecossistema linguístico, mais especificamente, as interações que aí se dão, conforme a ilustração:

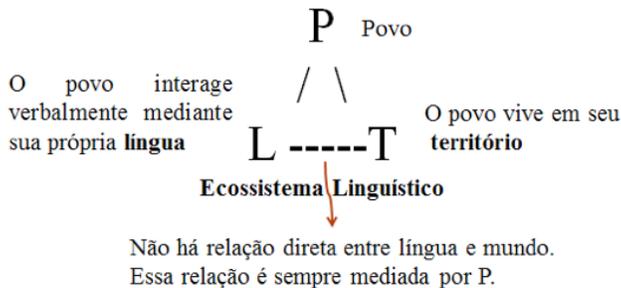


Imagem 2 – Ecosistema Linguístico
Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)

Segundo Couto (2016), dependendo da perspectiva que se tem em relação aos fenômenos da linguagem, é possível elencar quatro ecossistemas linguísticos: ecossistema natural da língua, ecossistema mental da língua, ecossistema social da língua e ecossistema integral da língua. Este último é formado pela convergência dos demais.

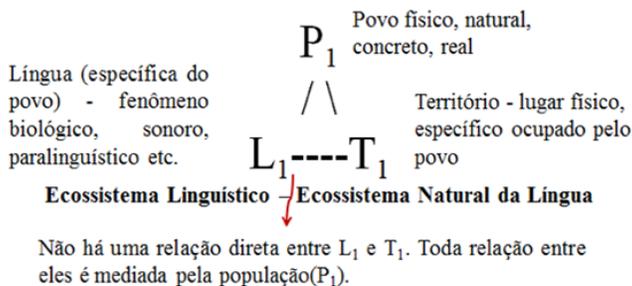


Imagem 3 – Ecosistema Linguístico - Ecosistema Natural da Língua
 Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)

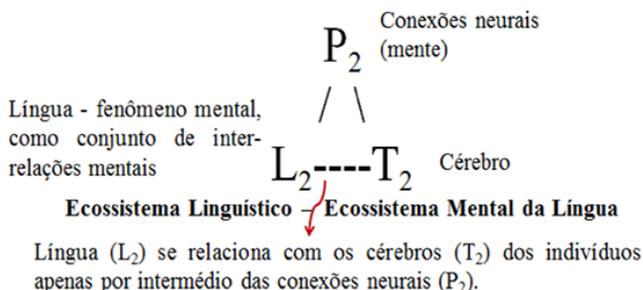


Imagem 4 – Ecosistema Linguístico - Ecosistema Mental da Língua
 Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)

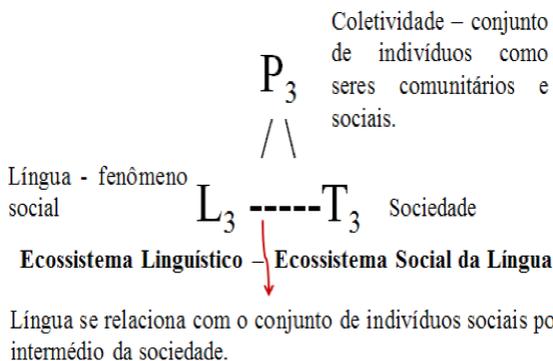
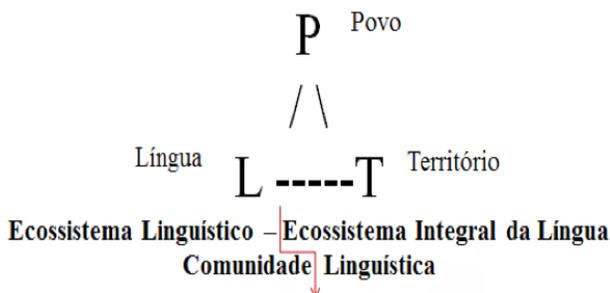


Imagem 5 – Ecosistema Linguístico - Ecosistema Social da Língua
 Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)



Interações entre L e T se dão mediadas por P.

Imagem 6 – Ecosistema Linguístico - Ecosistema Integral da Língua

Fonte: Esquema adaptado de Couto (2016)

O ecossistema integral também é denominado de comunidade. Couto (2016) distingue comunidade de língua (CL) de comunidade de fala (CF). A primeira refere-se ao domínio do sistema, abrangendo os lugares em que determinada língua é utilizada, já CF a um grupo de pessoas que convivem em dado lugar e interagem verbalmente segundo os modos locais.

Couto (2018) desenvolveu, ainda, a noção de ecossistema cultural como a totalidade de tudo que é compartilhado (C) pelos membros (P) de uma determinada comunidade que convivem em dado lugar (T).

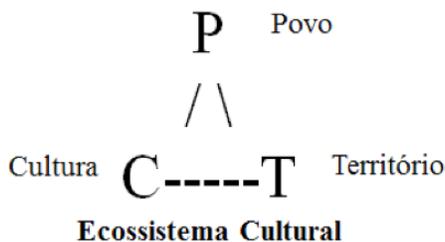


Imagem 7 – Ecosistema Cultural

Fonte: Esquema adaptado de Couto (2018)

A relação entre o ecossistema linguístico e o ecossistema cultural é de inclusão, pois aquele está incluído nesse, é parte dele, como se observa na imagem que segue. Dentre outras possibilidades de interpretação, percebemos que parte da cultura de um povo é de natureza linguística, pois a língua é parte da cultura, mas uma parcela desta fica fora do domínio da língua.

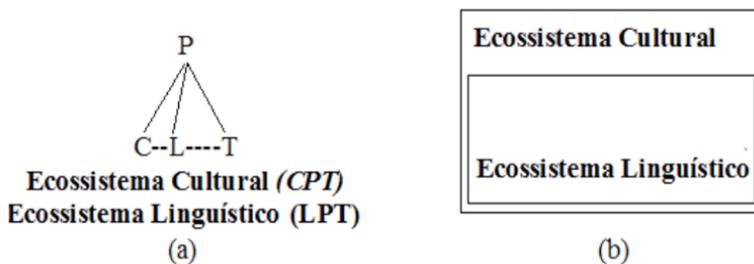


Imagem 8 – Relação entre Ecosistema Cultural e Linguístico

Fonte: Couto (2018)

Na perspectiva ecossistêmica, língua equivale a interações que se dão no interior do ecossistema linguístico entre indivíduo-mundo e entre indivíduo-indivíduo. A primeira correspondente à significação, referência ou denominação e a outra à comunicação (interação comunicativa). Assim, língua é comunicação, expressão do pensamento, interações guiadas por regras interacionais e sistêmicas ou gramaticais, sendo a comunhão essencial para a abertura e manutenção da comunicação, todavia cada “membro da comunidade [...] pode ter uma experiência diferente em suas relações com mundo, portanto, cada palavra sua pode ter conotações pessoais, familiares, grupais etc.” (COUTO, 2016, p. 241).

O exposto anteriormente se contrapõe aos modelos tradicionais que, em sua maioria, reificam a língua tratando-a como uma coisa, uma ferramenta, um instrumento de modo a ser “comparada a um martelo, um carrinho de mão ou um computador” (HAUGEN, 2016, p. 59).

Mufwene (2016) apresenta uma abordagem que corrobora, sobretudo, com estudos referentes à vitalidade, à manutenção e à evolução de línguas em situações de contato. Para ele, as línguas têm vida: nascimento, vitaliciedade e morte. Tal concepção pressupõe, segundo Mufwene (2016, p. 22), concebê-las como espécies “mesmo que do tipo viral, cuja existência depende das práticas interacionais de seus falantes, que são seus criadores e seus hospedeiros”.

A vitaliciedade depende da regularidade de uso, vindo à tona em situações de contato de populações falantes de línguas distintas. Tal fato pode ocasionar competição de línguas que se refere a como línguas coexistentes são classificadas social e desigualmente no tocante ao espaço tempo em que são utilizadas. Já seleção, outro termo usado pelo autor, ocorre quando falantes associam as línguas a domínios específicos ou quando fazem uma prevalecer.

Mufwene (2016, p. 23) prefere “espaço tempo” a contexto por captar “mais adequadamente o fato de que um lugar é mais apropriadamente concebido se informado pela população que emerge nele em um tempo específico de sua história”. Wallerstein (2004) explica que:

[...] TimeSpaces are constantly evolving constructed realities whose construction is part and parcel of the social reality we are analyzing. The historical systems within which we live are indeed systemic, but they are historical as well. They remain the same over time yet are never the same from one minute to the next. This is a paradox, but not a contradiction (WALLERSTEIN, 2004, p. 22).

Os falantes contribuem inconscientemente com as trajetórias e as dinâmicas evolutivas de suas línguas, pois suas escolhas, ações e práticas interacionais e comunicativas provocam mudanças, emergência de novas normas e variedades etc. Assim,

[...] um(a) falante é um agente dinâmico que adapta seu comportamento linguístico a várias interações comunicativas, sempre se ajustando a pressões em curso como elas são vivenciadas. [...] embora os falantes reflitam a história de sua(s) língua(s) e suas próprias histórias interacionais pessoais, eles dão forma à história atual de sua(s) língua(s) no modo como a(s) usam em diferentes ocasiões para atender suas próprias necessidades comunicativas (MUFWENE, 2016, p. 35-36).

Uma proposta de análise

A partir das discussões realizadas anteriormente, propomos o ecossistema que segue para com o qual se refletir sobre as interações que estão ocorrendo entre a população (P) do estado de Roraima (T), constituída e delimitada neste estudo por brasileiros e venezuelanos, por meio de língua(s) (L).

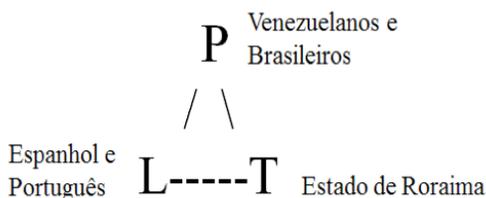
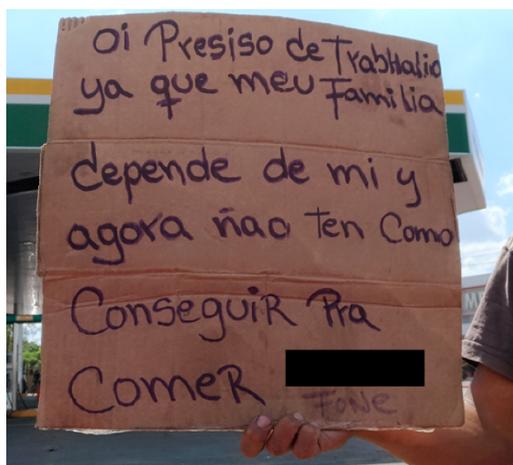


Imagem 9 – Ecossistema Linguístico de Roraima com a migração venezuelana
 Fonte: A autora (2019)

As línguas utilizadas neste ecossistema são o espanhol e o português. Desta forma, há brasileiros que estão buscando se expressar em espanhol, e venezuelanos em português para que possam se comunicar através da língua do outro. Contudo, também é possível identificar processos de alternância de código, transferência e interferência linguísticas.

A alternância de código caracteriza-se pelo uso alternado de línguas ou variedades linguísticas na prática comunicativa ou escrita. A transferência e a interferência são influências de uma língua sobre a outra. No primeiro caso, os falantes transferem os conhecimentos de sua língua materna no momento em que utilizam outra. Já na interferência produzem-se estruturas que não pertencem a nenhuma das línguas (MOTA, 2014).

Para ilustrar o exposto, trazemos uma foto de um cartaz de papelão segurado por um venezuelano em um semáforo na cidade de Boa Vista:



Fotografia 1 – Cartaz escrito por venezuelano
 Fonte: A autora (2019)

Neste cartaz é possível observar a alternância de código pelo uso, em grande parte, do português, mas também do espanhol ao se utilizar “**ya**”, “**y**”, “**mi**”. O processo de transferência se faz presente em “**familia**” grafado sem o acento agudo exigido pela gramática da língua portuguesa, mas ausente em espanhol. Neste caso, é provável que se tenha transferido os conhecimentos da língua materna no tocante à acentuação para a escrita em português.

Em “**trabhalio**” verifica-se a influência da língua materna na escrita da língua-alvo de modo a gerar um léxico agramatical nos dois idiomas, pois em espanhol é “trabajo” e em português “trabalho”. A interferência também está presente em “**ten**”, pois a conjugação do verbo “ter” na terceira pessoa do singular no modo indicativo em português é “tem” e em espanhol “tiene”. Poucas são as palavras terminadas em **m** na língua espanhola, fato este que pode ter corroborado com a escrita “**ten**”.

Outra situação interessante a ser mencionada refere-se ao uso do possessivo “**meu**” que acompanha “**familia**”. Em espanhol, quando o possessivo aparece anteposto ao substantivo, devem-se usar as formas átonas (mi, tu, su etc.) que não sofrem alterações de gênero. Em português, por outro lado, há uma forma para o feminino (minha) e outro para o masculino (meu) independente de sua posição. Além dessas, outras análises podem ser feitas a partir dessa única imagem.

Para os venezuelanos, o conhecimento da língua portuguesa constitui uma forma de inserção e inclusão na sociedade roraimense e um meio para que possam realizar atividades do dia a dia, como conseguir um emprego e desenvolver as tarefas dele decorrentes. A busca por um trabalho representa um dos seus principais objetivos, por isso muitos estão buscando aprender a língua portuguesa. Neste cenário, muitas instituições, como igrejas e universidades, estão oferecendo aulas de português a essas pessoas, mas há aqueles que estão apreendendo pelo contato direto com os falantes brasileiros.

Acreditamos ser possível, ainda, delimitar **T** em ambientes específicos de interações, como abrigos, praças e instituições nos quais brasileiros e venezuelanos convivem e interagem cotidianamente. Tal ecossistema pode ser representado da seguinte forma:

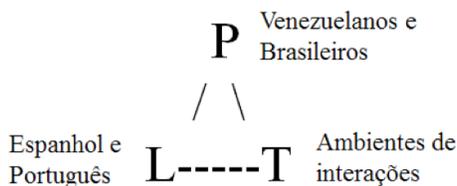


Imagem 10 – Ecosistema Linguístico de Roraima com a migração venezuelana
 Fonte: A autora (2019)

Convém destacar que o contato observado e vivenciado entre brasileiros e venezuelanos em Roraima e em determinados ambientes interacionais nem sempre é pacífico, pelo contrário, costuma ser violento e marcado por ações e discursos xenofóbicos e de exclusão, pois muitos são os que rechaçam a entrada desse grupo populacional, argumentando que a cidade não tem estrutura para recebê-los diante da carência de serviços de saúde, de educação, de empregos.

Considerações finais

Discorreremos neste artigo sobre a ecolinguística enquanto disciplina científica cujo início data da década de 1970 com os trabalhos de Haugen; todavia, no Brasil, a difusão ocorreu, principalmente, com as obras de Couto, nos anos de 1990. As bases epistemológicas da ecolinguística foram construídas a partir, sobretudo, da ecologia biológica. Refletimos, ainda, sobre aspectos interacionais decorrentes da migração venezuelana no norte do Brasil numa perspectiva ecolinguística.

O arcabouço teórico apresentado pode contribuir com o processo interpretativo de diferentes estudos que envolvam questões relacionadas à linguagem, como situações de contatos linguísticos decorrentes, por exemplo, de fluxos migratórios. Ademais, é possível a construção de um ou de mais ecossistemas para representar e delimitar realidades pesquisadas.

A perspectiva e os conceitos ecolinguísticos aqui expostos podem auxiliar na análise de interações entre línguas, falantes e ambientes, considerando o “espaço tempo” nos quais ocorrem. O pesquisador pode, ainda, utilizar a noção de comunidade de fala de Couto (2016)

para delimitar e identificar grupos específicos. Assim, percebemos que muitas são as contribuições da área para estudiosos não apenas da linguagem, mas também de outros campos do saber.

Referências

- COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em Números 4ª edição*. Brasília, 2019. 46 p. Disponível em: [<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>]. Acesso em: 08 ago. 2019.
- COUTO, Hildo Honório do. Ecosistema Cultural. In: *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 44-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9914>. Acesso em: 08 mai. 2018.
- _____. Linguística ecossistêmica. In: COUTO, Hildo Honório do (Org.). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 209-261.
- _____. Introdução: breve histórico da ecolinguística. In: COUTO, Hildo Honório do (Org.). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 15-34.
- _____. Por que linguística ecossistêmica. In: *Via Litterae – Revista [online] de Linguística e Teoria Literária*, Anápolis, v. 7, n. 1, p. 3-20, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/via-litterae/article/view/4468>. Acesso em: 08 mai. 2018.
- _____. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HAUGEN, Einar. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 1972. p. 325-339.
- HAUGEN, Einar. Ecologia da linguagem. In: COUTO, Hildo Honório do (Org.). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem*:

- ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 57-75.
- MOTA, Fabricio Paiva. *Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
- MUFWENE, Salikoko S. Ecologia da língua: algumas perspectivas evolutivas. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, Brasília, v. 02, n. 01, p. 21-38, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9896>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- SILVA, João Carlos Jarochinski; ABRAHÃO, Bernardo Adame. Migração pela Sobrevivência – o Caso dos Venezuelanos em Roraima. In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira (org.). *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 636-661.
- TRAMPE, Wilhelm. Sobre o papel da linguagem nos sistemas antropogênicos. In: *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, Brasília, v. 02, n. 01, p. 39-56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9897>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *World-systems analysis: an introduction*. Durham: Duke University Press, 2004.

Imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6:

- COUTO, Hildo Honório do. Linguística ecossistêmica. In: COUTO, Hildo Honório do (Org.). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 209-261.

Imagens 7 e 8:

- COUTO, Hildo Honório do. Ecossistema Cultural. In: *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, Brasília,

v. 04, n. 01, p. 44-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9914>. Acesso em: 08 mai. 2018.

Imagens 9 e 10:

LUZ, Débora Silva Brito da. 2019.

Fotografia 1:

LUZ, Débora Silva Brito da. 2019.

A obra de Jaime Cortesão, *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967), à luz da historiografia linguística

Viviane Lourenço Teixeira¹

Considerações iniciais

Filiada às teorias da historiografia linguística e da ecolinguística, a análise crítica realizada na dissertação “*Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*” teve por escopo a investigação da formação da América Portuguesa e do registro do primeiro contato linguístico entre portugueses e povos indígenas na *Carta de Pero Vaz de Caminha*, analisando igualmente a recepção desse documento na obra de Jaime Cortesão – *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967) –, importante filólogo português. Um dos nossos objetivos foi analisar e descrever o processo de edição da *Carta de Pero Vaz de Caminha* por Cortesão no século XX, que a tornou acessível aos leitores contemporâneos, como um dos principais documentos para a análise e compreensão do Brasil quinhentista.

1 Possui graduação em Letras Português-Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014); Graduação Português-Latim pela Universidade Federal Fluminense (2018); Mestrado em Estudos de Linguagem (CAPES) – história, política e contato linguístico – pela Universidade Federal Fluminense (2019), sob a orientação do Professor Doutor Leonardo Ferreira Kaltner; Graduação Português-Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (em andamento). Professora da educação básica do município de Maricá (Rio de Janeiro). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, contato linguístico e ecolinguística.

O trabalho teórico-metodológico de caráter bibliográfico de cunho qualitativo foi dividido em duas partes. Inicialmente, fez-se uma análise externa da *Carta* de Caminha, pautada na historiografia linguística, tendo como objeto de estudos a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967), de Jaime Cortesão, principal fonte para pesquisadores contemporâneos do documento. Descreveu-se como o trabalho filológico de Jaime Cortesão foi realizado e como esse nos permite, nos dias atuais, um acesso claro e objetivo ao documento do século XVI.

Na segunda parte, apresentamos uma análise interna do texto da *Carta* de Caminha, pautada por uma análise ecolinguística do contato linguístico inicial sem fala, entre o povo autóctone e os portugueses, registro esse que aparece no documento datado de 1500. Nessa etapa, analisamos as duas primeiras missas no Brasil como resultantes da primeira tentativa desse contato linguístico. A organização do trabalho está assim dividida:

| | Objeto de Estudos | Teoria | Metodologia |
|-----------------|--|----------------------------|--|
| Análise externa | Edição de <i>A Carta de Pero Vaz de Caminha</i> por Jaime Cortesão (1967). | Historiografia Linguística | Análise de critérios filológicos e de crítica textual para edição. |
| Análise interna | O texto da <i>Carta</i> de Pero Vaz de Caminha. | Ecolinguística | Análise do registro da tentativa de contato linguístico, por “línguas” e missionários. |

Imagem 1 – Referente à dissertação de mestrado *Carta* de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica (LOURENÇO, 2019).

Como parte dos objetivos era estabelecer o discurso historiográfico, lançamos mão das obras de historiografia linguística de autores como Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Cristina Altman e Ronaldo Batista, para analisar o trabalho filológico de Jaime Cortesão com a *Carta* de Caminha. Quanto à análise do contato linguístico, descrito no documento quinhentista, nos valem da teoria da ecolinguística, esta explorada com destreza por Hildo Honório do Couto. Nossa justificativa para utilizarmos a teoria da historiografia linguística e da ecolinguística, para analisar a *Carta*, documento colonial do Brasil, se dá nas palavras de Swiggers:

there is much interesting work to be undertaken in the field of the historiography of Brazilian linguistics. On the one hand, there remains much to be done in terms of study of authors, texts, academic curricula, etc.; on the other hand, there is much that remains to be done in terms of perspectives: the history of Brazilian linguistics lends itself not only to a study from the point of view of the history of science, but also from a sociolinguistic and sociological point of view, from an ecological-linguistic point of view, and from the point of view of institutional history and cultural history. (SWIGGERS, 2015, p. 7 apud LOURENÇO, 2019, p. 10)²

Buscou-se, assim, interpretar não só os primeiros relatos estabelecidos entre portugueses e indígenas, para reconstituir a interação daquela comunidade linguística no Brasil quinhentista, como também interpretar e analisar a recepção da obra de Cortesão na primeira metade do século XX.

A Carta de Pero Vaz de Caminha – 1500

Até a publicação de Jaime Cortesão sobre a Carta de Caminha, que ocorre em 1943³, muitos foram os textos que tiveram como principal elemento o manuscrito do escrivão. Arquivada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, o documento quinhentista é considerado como principal fonte que traz informações sobre o “descobrimto” do Brasil.

2 (Há muito trabalho interessante a ser desenvolvido no campo da Historiografia linguística no Brasil. Por outro lado, ainda permanece muito a ser feito em termos de estudo de autores, textos, currículos acadêmicos etc, por outro lado ainda há muito que ser feito em termos de perspectivas: a história da linguística no Brasil guia ela mesma não só para um estudo a partir do ponto de vista da história da ciência, mas também a partir de um ponto de vista sociolinguístico e sociológico, a partir de um ponto de vista ecolinguístico, e a partir de um ponto de vista de história institucional e cultural) (SWIGGERS, 2015, p. 7 apud LOURENÇO, 2019, p. 10, tradução nossa).

3 A primeira edição da obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, ocorre em 1943. A edição utilizada na dissertação foi a de 1967.

Como sabido a autenticidade documental, a origem de um documento – em especial os de fontes manuscritas – configura-se como “preocupações” do âmbito filológico. A *Carta de Caminha*, durante muito tempo, teve seu valor questionado quanto a esses aspectos:

O manuscrito da Carta de Caminha é datado, na Ilha de Vera Cruz, em 1º de maio de 1500. É sabido que Caminha faleceu no final de 1500 em Calicute, Índia. Já Pedro Álvares Cabral, posteriormente em 1520; e o rei D. Manuel I, em 1521. Dado isso, os três personagens e testemunhas mais importantes, que sabiam detalhes e pormenores da expedição, não poderiam relatar mais sobre o assunto, restando os documentos da época, em que se inclui a Carta de Caminha, como fonte oficial para esse evento histórico. (LOURENÇO, 2019, p. 25)

A primeira impressão, no livro *Corografia Brazilica*, do padre Manuel Aires do Casal, ocorreu em 1817, três séculos depois da chegada dos portugueses à América⁴. Segundo Lourenço (2019), o objetivo dessa impressão não era o de relatar ou trazer à luz informações sobre aqueles dias de abril de 1500, mas sim descrever a geografia do Brasil.

Nas sete folhas de papel que narram os nove dias que as naus portuguesas ficaram aportadas na Terra de Vera Cruz, o portuense Caminha aponta elementos do poderio marítimo, religioso e político de Portugal. O ofício de escrivão, aquele que fora escolhido pelo rei D. Manuel I, aparece logo no início da narrativa:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, **não deixarei também de dar disso minha conta** a Vossa Alteza, o melhor que eu puder ainda que – para bem contar e falar – o saiba fazer pior que todos.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar,

4 Em 1773 uma cópia foi feita, pelo escrivão Eusébio Manuel da Silva; em 1785, o espanhol Juan Bautista Muñoz tem acesso ao documento (CORTESÃO, 1967, p. 37).

não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.
(CORTESÃO, 1967, p. 221, grifo nosso)

Assim, ainda hoje, suas palavras e seus “modos” de transmitir a “boa-nova” a Portugal despertam interesse em estudiosos das mais variadas ciências, seja ela histórica, literária, linguística. O documento de 1500 narra o início do processo colonizador que iria passar o Brasil pelos séculos seguintes e seu valor é de grande importância:

A Carta de Caminha é considerada importante documento para o início de construção de uma identidade nacional no Brasil quinhentista, derivada, inicialmente, das relações interculturais luso-brasileiras, sendo o registro do início do contato entre povos na colonização do qual resultou o Brasil colônia. Esse é o primeiro documento registrado em língua portuguesa nas Américas, o que o coloca em situação de relevo, perante outras fontes documentais. Dessa forma, após suas sucessivas edições chegou a ser considerado como a certidão de nascimento do Brasil (LOURENÇO, 2019, p. 31).

Ressalta-se, porém, que só a partir do século XIX a *Carta de Caminha* aparece como texto citado e/ou estudado em diversas obras⁵. Nessas, não só estão descritas as paisagens do Brasil, como também aparecem elementos históricos, sociais, antropológicos, linguísticos, literários e filológicos. Nossa pesquisa deteve-se até a primeira publicação de Cortesão (1943) por esta ser considerada, ainda em nosso tempo, a mais completa e fidedigna ao documento.

Jaime Cortesão deu valor especial aos documentos quinhentistas. Sua origem portuguesa e seu anseio em estabelecer uma relação luso-brasileira ficam evidentes na sua escrita. Ao lado da obra por nós escolhida como *corpus*, aparece também o texto *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*, publicado em 1922. Demonstra-se, com isso, a importância que o autor dava a esse período.

5 Cf. CORTESÃO, 1967, p. 36-48; LOURENÇO, 2019, p. 27-29.

Jaime Cortesão – O filólogo português

O trabalho realizado por Jaime Cortesão muito tem a ver com a figura que ele foi: intelectual que ocupou lugar na política e na cultura histórica do seu tempo. Sua trajetória acadêmica tem início na medicina, área em que atuou durante pouco tempo. Em Coimbra e no Porto, o autor aflora seu sentimentalismo e encontra sua vocação poética para a escrita. Nos primeiros anos da república portuguesa, Cortesão se divide entre sua produção literária e histórica e suas atividades cívicas.

Jaime Cortesão, entre outras coisas, foi deputado, diretor da Universidade Popular do Porto, participou da Primeira Guerra Mundial e fez parte das revistas *A Vida Portuguesa*, *Seara Nova*, dentre outras. Ainda em Portugal, participou das revoltas monárquicas de 1919, mesmo ano em que foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional de Lisboa. Já na década de 1920, atua na União Cívica e na revolta militar republicana. Sua participação na vida social e política de Portugal, assim como seu posicionamento durante a implementação da República, entre 1910 e 1926, fizeram com que fosse exilado na Espanha e na França.

Embora atuando ativamente nesse período, não deixou de lado sua vida literária. Seu livro *A morte da águia* (1910) revela sua inclinação à poesia e seus trabalhos poéticos inserem-se no movimento literário do Saudosismo. No Porto, lecionou história e literatura, publicou um livro sobre o episódio em que foi ferido em combate, durante a Primeira Guerra Mundial, intitulado *Memórias da Grande Guerra*. Em 1922 publica seu primeiro trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. Antes já havia produzido textos dramáticos, também históricos: *O Infante de Sagres* (1916), *Egas Moniz* (1918) e *Adão e Eva* (1921)⁶.

Jaime Cortesão chega ao Brasil em 1940; após seu exílio entre os anos de 1927 e 1940, foi banido da Europa devido aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. O “clima de opinião” da primeira publicação de sua obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1943) era aquele em que a Segunda Guerra Mundial estava próxima ao seu final; vigorava no Brasil e em Portugal o regime do Estado Novo e as tensões políticas estavam assomadas.

6 Cf. LOURENÇO, 2019, p. 124.

A escolha do portuense exilado no Brasil, lugar que ele dizia ser sua segunda pátria, pela *Carta* de 1500 ocorreu de maneira não aleatória. Portugal e Brasil estavam em um momento de cooperação mútua que envolviam os estudos nas áreas filológicas, culturais e historiográficas. O trabalho realizado por Cortesão com os escritos do escrivão Caminha revelam exatamente esse ponto. A disposição na organização do livro já dá pistas de como esse seria construído:

PARTE I

O Autor e a Obra

| | |
|--|--|
| CAPÍTULO I — A <i>Carta</i> de Pêro Vaz de Caminha e a literatura de viagens | |
| CAPÍTULO II — A História da <i>Carta</i> | |
| CAPÍTULO III — Caminha, cidadão do Porto | |
| CAPÍTULO IV — O Descobrimento | |
| CAPÍTULO V — A Terra e o Homem Novo | |

PARTE II

Transcrição e exegese da *Carta*

| | |
|---|--|
| CAPÍTULO VI — Estudo paleográfico e transcrição da <i>Carta</i> | |
| A <i>Carta</i> de Pêro Vaz de Caminha (fac-símile e transcrição) | |
| CAPÍTULO VII — A <i>Carta</i> de Pêro Vaz de Caminha — Adaptação à linguagem actual . | |
| NOTAS | |
| DOCUMENTOS | |
| APÊNDICE | |

Imagem 2 – Índice do livro *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, de Jaime Cortesão (1967)

Dividida em cinco capítulos, a primeira parte explora a autoria, as relações entre a obra e a literatura de viagens, a biografia do escrivão do porto, o “descobrimento” e os povos indígenas, chamados por Cortesão como “Homem novo”; na segunda parte, dividida em dois capítulos, além do estudo paleográfico e da transcrição do manuscrito, tem-se a “adaptação à linguagem actual”⁷. Esse último ponto demonstra que

7 Cf. LOURENÇO, 2019, p. 24-25.

Cortesão queria deixar o texto do passado acessível a todos no presente e no futuro. A adaptação à linguagem atual é uma das formas de construção de uma identidade luso-brasileira.

O trabalho de Cortesão à luz da historiografia linguística

O trabalho de Cortesão com a *Carta* data da década de 1943, época em que os estudos da historiografia linguística ainda não haviam surgido no Brasil. A historiografia linguística surge no Brasil a partir da década de 1970, período no qual a correspondência entre os estudos de linguagem e a historiografia estava sendo analisada em textos publicados nessa época.

Hoje a historiografia ganha espaço em instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o grupo *Sedes Sapientiae*, com o GT da ANPOLL e com a Universidade Federal Fluminense (Niterói – Rio de Janeiro), que, em seu programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, possui uma linha de pesquisa na qual o tema é discutido, tendo como principais representantes o professor Ricardo Cavaliere e o professor Leonardo Ferreira Kaltner.

Sobre a teoria da historiografia linguística, Pierre Swiggers (2013) afirma, dentre outras coisas, que: “[...] o objetivo fundamental do historiador é o de reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto. Cada um dos termos que constituem esta circunscrição de objetivo traz uma implicação importante [...]” (SWIGGERS, 2013, p. 43). Acerca dessas implicações o autor cita: i) reconstruir; ii) ideário linguístico; iii) trajetória; iv) análise de textos; v) contexto. Esses são aspectos importantes que Cortesão apresenta em sua obra.

Nas palavras de Ronaldo de Oliveira Batista (2019), temos:

A prática da Historiografia Linguística frequentemente envolve uma conjunção de competências que excede consideravelmente a dupla especialização em Linguística e História (“geral”), embora, naturalmente, essas duas competências sejam as mais indispensáveis, especialmente a Linguística – de fato, a falta de uma formação completa e

abrangente em Linguística é prejudicial a qualquer tentativa de uma prática séria da Historiografia Linguística. Dependendo dos períodos, e das tradições nacionais ou “etnoculturais” estudadas, bem como dos tópicos específicos e autores primários em estudo, muitas outras competências podem ser necessárias. (BATISTA, 2019, p. 55)

Cortesão em sua obra bebe de outras fontes documentais anteriores que registram a história da língua portuguesa. As obras de Capistrano de Abreu (1908) e de Carolina Michaëlis (1923) são exemplos de influência em sua obra⁸.

Como supracitado, nosso trabalho de pesquisa com a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967) utilizou em sua análise externa a teoria da historiografia linguística. Valendo-se dos princípios estabelecidos por Koerner (1996) e citados posteriormente por Batista (2013), identificamos que a *contextualização*, primeiro princípio, relaciona-se ao clima de opinião no qual a obra de Cortesão foi produzida, período em que estava exilado no Brasil e época em que a situação política e cultural de Portugal e Brasil passava pelo Estado Novo de Salazar e Getúlio Vargas, respectivamente. Situar sua obra dentro desse regime reitera o desejo de Cortesão de construção de uma identidade luso-brasileira.

Ao analisarmos o conteúdo filológico – metodologia por nós também utilizada – e linguístico presente na pesquisa feita por Cortesão para a composição de seu livro, encontramos o segundo princípio, o da *imanência*: “A etapa da imanência, segundo Koerner (1996) e Batista (2013), busca lançar luz ao texto, evidenciando aspectos históricos que convergem para a análise de determinada pesquisa sobre a linguagem” (LOURENÇO, 2019, p. 42).

Por último, o princípio da *adequação* se configura como o momento em que o historiógrafo está pronto para fazer análises e reflexões. A *adequação* é encontrada na segunda parte de nosso trabalho com a análise ecolinguística feita no documento de 1500. Buscou-se ressaltar o fato do passado – relato da chegada dos portugueses – com as preocupações que Jaime Cortesão apresenta – relação luso-brasileira – com a atualidade; isto é, pensar a *Carta* de Caminha sob a ótica da linguística moderna.

8 Cf. LOURENÇO, 2019, p. 37.

Em relação aos parâmetros de Swiggers (2013), que faz parte da teoria da historiografia linguística, valemo-nos dos conceitos de *cobertura*, *perspectiva* e *profundidade*. Em nossa exposição, abordamos a análise externa; os parâmetros utilizados dizem respeito a essa etapa, ou seja, ao contexto em que *A Carta de Pero Vaz de Caminha* de Jaime Cortesão foi produzida: “[...] à época do Estado Novo, inserida na temática das relações interculturais luso-brasileiras da época, para o desenvolvimento de uma identidade nacional que vinculava o Brasil a Portugal” (LOURENÇO, 2019, p. 39).

Conclusão

O manuscrito de 1500 é de fato o testemunho direto da mais ousada expedição portuguesa, após a descoberta do caminho para as Índias. Pedro Álvares Cabral, como capitão-mor, e Pero Vaz de Caminha, como o responsável por relatar os feitos portugueses a D. Manuel I, são protagonistas do projeto de construção de um império ultramarino. A *Carta de Caminha* tem valor inestimável e traz detalhes do que ocorreu na costa brasileira nos nove dias em que a frota portuguesa esteve aportada.

Ao longo do trabalho verificamos a importância de abordarmos aspectos como a recepção na construção da identidade nacional do Brasil, o contato linguístico sem fala e a presença da linguística missionária através da figura de Frei Henrique de Coimbra; além do seu valor histórico, literário e político, assim como seu valor filológico, linguístico e historiográfico.

A partir das análises feitas na parte externa da dissertação intitulada *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*, que teve como objeto de estudo *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, de Jaime Cortesão (1967), compreendemos a relevância de se estudar o texto inserido em seu contexto. A historiografia linguística foi de grande importância para nosso estudo. Segundo Altman (2012), a orientação da historiografia linguística que se volta para o contexto em que o conhecimento linguístico foi produzido “[...] lida com as teorias da perspectiva do contexto social, cultural ou político – conteúdo e contexto estão inevitavelmente ligados, embora nossa maneira de percebê-los possa, às vezes, sugerir o contrário” (ALTMAN, 2012, p. 23).

Ficou claro ao longo de nossa pesquisa que a relação entre Portugal e Brasil, o estreitamento entre os dois continentes, Europa e América, fazia parte do projeto linguístico que Cortesão iniciara ainda em Portugal, na década de 1920, com seu trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. O filólogo português pega a *Carta de Caminha* e faz um estudo minucioso. Pertencente a dois mundos, sua releitura teve como intuito a renovação da identidade luso-brasileira de que se originou o Brasil quinhentista.

Referências

- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. *Revista todas as letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: [<http://digital.arquivos.pt/details?id=4185836>]. Acesso em: 16 ago. 2016.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2019.
- CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugália, 1967.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, n. 2, p. 45-70, 1996.
- LOURENÇO, VIVIANE T., *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 40-59, 2013.
- _____. Linguistic historiography. In *Brazil: impressions and reflections*. Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnanpol de Historiografia Linguística, São Paulo, v. 1, p. 2-7, 2015.
- TRAVESSA, Elisa Neves. *Jaime Cortesão*. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/jaime-cortesao-dp1.html#W9go7mhKjIU>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Imagem 1

Produção da autora.

Imagem 2

CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugalíia, 1967.

As orações relativas na norma culta do Rio de Janeiro: um estudo em tempo real de curta duração

Michelle Silva dos Santos¹

Introdução

Com o avanço dos estudos sobre o português do Brasil (PB), tem se tornado evidente, cada vez mais, a diversidade linguística que permeia o português brasileiro (PB), embora haja quem ainda resista na defesa de uma língua considerada padrão, ignorando suas variedades e os diversos contextos de uso.

Difícilmente um falante do PB nunca tenha falado ou ouvido construções do tipo: (i) Morango é a fruta que mais gosto; (ii) Este é um trabalho que me dediquei muito; (iii) É um assunto que todos estão interessados. Esses são alguns exemplos comumente empregados, principalmente no que tange à oralidade, que traz à tona o vernáculo.

No entanto, observa-se que, em muitas instituições de ensino, ainda há a propagação de uma língua padrão que, muitas vezes, sequer é utilizada por aqueles considerados das classes de maior prestígio ou pelos próprios professores e estudiosos da língua. Assim, é possível afirmar que a variedade culta do PB muito se distancia das regras preconizadas pelas gramáticas normativas.

Nesse sentido, Castilho salienta que

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Agência de financiamento: CAPES. Orientador: Prof. Dr. Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti.

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas (CASTILHO, 2010, p. 197).

Bagno (1999) assevera que “não existe erro em língua”, o que existe é a variação e a mudança, as quais não são “acidentes de percurso”, mas sim processos inerentes às línguas vivas, os quais não apresentam nenhuma relação com “progresso” ou “decadência” de um determinado sistema linguístico.

Sobre os exemplos elencados no segundo parágrafo, vale destacar que a gramática tradicional não reconhece determinadas estruturas de relativização, principalmente quando se trata da ausência de preposição em sintagma preposicional, ainda que construções desse tipo dominem os registros de fala no PB, bem como já apareçam também em textos escritos.

Diante disso, torna-se bastante instigante e de grande contribuição realizar pesquisas que revelem, de fato, de que modo os usuários do PB têm falado e escrito nos mais variados contextos comunicativos. Conquanto muitos estudos já tenham sido realizados e/ou estejam em andamento, ainda não há um quadro completo acerca da variedade culta vigente.

A Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística, vista como uma ciência autônoma, teve seus primeiros estudos em meados do século XX. Sob a Liderança de William Labov, os sociolinguistas pioneiros desenvolveram, nos Estados Unidos, análises contrastivas entre a variedade do inglês e o considerado inglês padrão, que era o falado e ensinado no contexto escolar. Desse modo, as primeiras pesquisas sociolinguísticas ocupavam-se, prioritariamente, em descrever os processos de variação e mudança inerentes à língua.

Com o intuito de demonstrarem a heterogeneidade linguística, Weinreich, Herzog e Labov (1968) sintetizaram suas ideias na obra

“Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística”, obra fundamental para embasar estudos sociolinguísticos.

A partir dessa perspectiva de heterogeneidade e mudança, muitos trabalhos já foram e estão sendo desenvolvidos, a fim de se compreender como esses movimentos têm acontecido em diversas línguas. Vale salientar que, embora seja heterogênea, a língua é um sistema organizado, formado por regras categóricas, bem como por regras variáveis, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, a Sociolinguística entende a língua como um objeto caracterizado por uma heterogeneidade estruturada.

Para WLH, é possível observar essa heterogeneidade tanto na sincronia quanto na diacronia, isto é, mesmo em constante mudança, a língua não passa por períodos menos sistemáticos. Destarte, esses autores estabeleceram alguns princípios para a investigação da mudança linguística. São eles:

(i) a generalização da mudança através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea; (ii) fatores linguísticos e sociais encontram-se intimamente relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações apenas de um ou outro aspecto falharão ao descrever as regularidades que podem ser observadas nos estudos empíricos do comportamento linguístico; (iii) na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação; (iv) os fatores que produziram mudança na fala anos atrás não são essencialmente diferentes daqueles que estão operando hoje. O entendimento de processos que operaram no passado pode ser inferido da observação de processos em curso no presente” (COELHO et al., 2015, p. 72-75).

Em relação ao português brasileiro (PB), essa diversidade pode ser observada a nível fonético/fonológico, morfológico, lexical, sintático etc. Acerca desse último, trabalhos sobre o português falado no Brasil revelaram um comportamento variável em diversos fenômenos sintáticos, como é o caso da escolha das estratégias de relativização, que é o objeto de análise desta pesquisa, que ainda se encontra em estágio inicial.

As orações relativas no PB

Segundo Tarallo (1983), até fins do século XIX, o português contava com duas estratégias de relativização: padrão (a) e copiadora (b) (menos frequente). A inovação do PB é a estratégia cortadora (c) que, em suas pesquisas, começa a ter ocorrências na metade do século XIX, para as posições de objeto indireto e outros constituintes preposicionados, conforme exemplificado abaixo:

- a. Este é o homem com quem eu falei ontem.
- b. Este é o homem que eu falei com ele ontem.
- c. Este é o homem que eu falei ontem (TARALLO, 2005, p. 74).

Acerca das conclusões de Tarallo, Kato afirma:

Podemos deduzir então que, para Tarallo, não houve, no português do Brasil, uma mudança nas relativas em razão da reanálise do pronome relativo como conjuntor ou complementizador, uma vez que a construção resumptiva é bastante antiga, e nela o *que* já era um complementizador. Em sua análise, o que ocorre é o apagamento da relativa cortadora, oriunda, segundo ele, de um processo de elipse, operada na relativa resumptiva, estando ainda as duas formas em variação sincrônica. (KATO, 1996, p. 225)

Em uma abordagem mais recente, Maria Helena de Moura Neves, em sua *Gramática de usos do português* (2011), classifica as orações adjetivas em dois tipos: (i) orações adjetivas explicativas (sempre com antecedente); (ii) orações adjetivas restritivas (com antecedente): “O **médico QUE** dera o atestado chamava-se Pedro M. Silva”; (sem antecedente): “**QUEM** vê cara não vê coração”.

Para a autora, em um exemplo como “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas que trabalham em setores mais competitivos conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos”, na oração adjetiva restritiva, “a informação introduzida serve para identificar um subconjunto dentro do conjunto de empresas: o daquelas que *trabalham em setores mais competitivos*”.

Sobre o pronome *que*, ele pode exercer as seguintes funções: (i) não precedido de preposição - **sujeito**: “...aqueles Soares **QUE** a tinham espezinhado de modo tão mesquinho, tão desumano”; **objeto direto**: “Quero reformar uma casa **QUE** comprei já em construção”; (ii) precedido de preposição - **objeto indireto**: “Meu maior medo é perder as pessoas **de QUE** gosto”; **complemento nominal**: “Será que estamos vivendo aquilo **de QUE** Toqueville tinha medo”; **complemento ou adjunto adverbial**: “A casa **em QUE** mora, em Munique, é considerada modesta pela imprensa alemã”.

No entanto, Neves salienta que, frequentemente, a preposição é omitida antes de pronome relativo objeto indireto, principalmente a preposição “de”, e especialmente com o verbo “gostar”, como no exemplo que segue: “Tomei banho, fiz a barba, coloquei a roupa **QUE** eu mais gosto...”.

Ainda em uma perspectiva mais atual, Ataliba de Castilho, em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010), entende que “as adjetivas ou relativas são sentenças encaixadas num sintagma nominal, em que atuam como Complementadores. O processo de *relativização* é, portanto, o relacionamento de dois sintagmas nominais correferenciais” (CASTILHO, 2010). Como Complementadoras dos sintagmas nominais, as relativas podem encaixar-se em qualquer expressão-núcleo do sintagma, incluindo a categoria vazia, representada por \emptyset , conforme o exemplo “O \emptyset **que** passou, passou”.

Em relação às estratégias de relativização, Castilho (2010, p. 366) afirma que “alguns autores têm mostrado que as línguas variam quanto ao número de posições passíveis de relativização, sendo mais acessíveis os sintagmas nominais de sujeito, em seguida os que funcionam como objeto direto, objeto indireto, oblíquo e genitivo”.

Além disso, eles denominaram essa descoberta de “hierarquia de acessibilidade dos sintagmas nominais à relativização”, sustentando as seguintes proposições:

- (1) qualquer língua pode relativizar sujeitos; (2) as estratégias de relativização não podem saltar pontos nessa hierarquia, isto é, se se relativiza um sintagma nominal objeto indireto, será necessário relativizar antes um sintagma nominal objeto direto; (3) essas estratégias podem interromper-se em qualquer ponto da hierarquia. Uma razão semântico-cognitiva explica

essa hierarquia, pois é mais fácil processar a informação contida num sintagma nominal de sujeito, depois a informação contida num sintagma nominal de objeto direto, e assim por diante (CASTILHO, 2010, p. 366-367)

Segundo Castilho, está havendo uma restrição concernente ao conjunto dos pronomes relativos no PB, com generalização do *que*. Esse fenômeno tem levado às construções: (i) **sentença adjetiva copiadora**, “quando o pronome relativo se despronominaliza, reduzindo-se à condição de conjunção, ele perde a propriedade fórica, que será preenchida por um pronome pessoal preposicionado ou não”, conforme o exemplo “O livro de história **que a capa dele está rasgada...**”; (ii) **sentença adjetiva cortadora**, construída com o apagamento do pronome pessoal do exemplo acima, tem-se, então, “O livro de história **que a capa está rasgada**”.

Nas adjetivas padrão, os pronomes relativos exibem as formas correspondentes aos seus verbos, conforme os exemplos que seguem:

- a. O livro **que estou lendo** é de história. (caso nominativo, função de sujeito)
- b. Perdi o livro **que estava lendo**. (caso acusativo, função de objeto direto)
- c. Devolvi o livro ao aluno **a quem ele pertencia**. (caso dativo, função de objeto indireto)
- d. Não há uma área em São Paulo **em que a polícia não entre**. (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- e. Os painéis solares geram a energia **com que sempre sonhamos**. (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- f. O livro de história **cuja capa está rasgada** merece ser encadernada. (caso genitivo, função de adjunto adnominal) (CASTILHO, 2010, p. 367).

A partir dos preceitos de Mary Kato, Tarallo (1983) mostrou que “os pronomes relativos estão perdendo suas propriedades pronominais, restringindo sua atuação gramatical à de um nexos, sem papel funcional”. Tarallo aponta que o uso da adjetiva copiadora é favorecido pelas seguintes condições:

(i) quando o antecedente da adjetiva é /humano, singular, indefinido/; (ii) quando o sintagma nominal relativizado ocupa funções sintáticas na seguinte hierarquia: genitivo > objeto indireto > oblíquo > sujeito > objeto direto; (iii) em adjetivas afastadas do sintagma nominal por um segmento encaixado; (iv) quando o falante procede de classes não escolarizadas; (v) quando fala informalmente (CASTILHO, 2010, p. 368).

Bagno (2005, p. 186) enfatiza as análises de Castilho sobre as transformações das orações relativas no PB: “esses itens (os pronomes relativos) estão deixando rapidamente de funcionar como pronomes (fenômeno indicado pela perda da marcação de caso por meio de preposição nas chamadas relativas cortadoras) reanalizando-se como nexos, como conjunções”.

Estudo em tempo real de curta duração

O estudo em tempo real de curta duração permite distinguir mudanças que se produzem em toda a comunidade linguística daquelas que perpassam a trajetória de comportamento linguístico do indivíduo no decorrer de sua vida. Sob essa ótica, é possível realizar dois tipos de pesquisa: estudo de painel e estudo de tendência.

No estudo de painel, comparam-se amostras de fala dos mesmos indivíduos em dois pontos do tempo. Labov (1994) sugere que esse intervalo seja de, aproximadamente, vinte anos. Nesse estudo, é possível identificar mudanças ou estabilidade no comportamento linguístico do indivíduo.

No estudo de tendência, comparam-se amostras aleatórias da mesma comunidade de fala, com base nos mesmos parâmetros sociais, também em dois pontos do tempo. Nesse estudo, percebe-se a direcionalidade do sistema na comunidade linguística, que pode, em graus distintos, refletir no comportamento do indivíduo.

A partir da associação do que é observado nesses dois estudos, formam-se quatro padrões: quando indivíduo e comunidade são estáveis, há estabilidade; quando o indivíduo muda seu comportamento linguístico e a comunidade não muda, há gradação etária; quando o indivíduo carrega

o comportamento linguístico de uma faixa etária para outra, com indivíduo estável e comunidade instável, há mudança geracional; e quando os dois (indivíduo e comunidade) são instáveis, há mudança na comunidade.

O corpus

Para a realização deste trabalho, serão utilizadas três amostras do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC-RJ), cujos informantes estão distribuídos em três faixas etárias (de 25 a 35 anos, de 36 a 55 anos e de 56 em diante), pelos gêneros feminino e masculino, todos com nível superior completo. As entrevistas ocorreram nas décadas de 70 e 90. Para o estudo de painel, há uma amostra de recontato, realizada na década de 90, com informantes já entrevistados em 70. Para a realização do estudo de tendência, há uma amostra complementar de 90, com novos informantes, com base nos mesmos parâmetros sociais das entrevistas de 70.

Considerações finais

Esta pesquisa pretende, a partir dos pressupostos teóricos descritos neste trabalho, observar se está acontecendo, na norma urbana culta do Rio de Janeiro, uma mudança na estrutura das orações relativas no sentido de uma generalização de um relativizador (que), que não tem propriedades pronominais; observar a frequência das orações relativas com pronome lembrete, que é a construção socialmente mais marcada; verificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos na variação na forma das orações relativas; quantificar as orações em função da posição de relativização, para testar a Hipótese da Hierarquia da Acessibilidade. Os resultados desta análise serão comparados com os de outros estudos do fenômeno no português brasileiro.

Referências

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2005.

- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KATO, M. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. V: Convergências. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change – Volume 1: Internal Factors*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- _____. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTELOTTA, M. (org.) *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- _____. *Texto e gramática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *Gramática de usos do Português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.
- Disponível: <http://nurcrj.lettras.ufrj.br/>. Acesso em: 22/08/2019.

Cultura e identidade na tradição de contos de fadas em português brasileiro, alemão e polonês

Marina Dupré Lobato¹

Mônica Maria Guimarães Savedra²

Introdução

Este trabalho tem como tema geral questões de cultura e identidade em contos de fadas em diferentes línguas e tradições culturais. Como tema específico, selecionamos aspectos de cultura e identidade em variações de contos pertencentes ao ciclo da “vingança e recompensa de filhas negligenciadas”³ ou o que denominamos “contos de Cinderela”. Para tanto, selecionamos três versões da narrativa mencionada, em três línguas distintas: português brasileiro, alemão e polonês. Nossos objetos de estudo são, respectivamente: *Bicho de palha*, narrativa estabelecida por Câmara Cascudo (1946) no Brasil; *Aschenputtel*, por Jacob e Wilhelm Grimm (1857) na Alemanha; e, por fim, *O sierotce, która stała się panią*,

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica Maria Guimarães Savedra (UFF) e Prof^a. Dr^a. Konstanze Jungbluth (EUV). Participante do Laboratório de Estudos em Contato Linguístico (LABPEC-UFF) e bolsista CNPq e CAPES-PROBRAL, em regime de cotutela doutoral entre a Universidade Federal Fluminense e a Europa-Universität Viadrina, Alemanha.

2 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e pós-doutorado em Políticas Linguísticas pela Universität Duisburg-Essen (2004). Professora da Universidade Federal Fluminense, onde desenvolve pesquisas na área de sociolinguística com ênfase na área de contato linguístico. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico-UFF. Cientista do Nosso Estado (CNE) pela FAPERJ.

3 Cf. Zipes, 2001, p. 444: “The revenge and reward of neglected daughters”.

por Oskar Kolberg (1890) na Polônia. O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar e identificar elementos culturais e identitários em versões das narrativas pertencentes ao ciclo selecionado em perspectiva contrastiva.

Neste trabalho, realizamos uma revisão da literatura sobre os conceitos de “cultura” (HERDER, 2002; HUMBOLDT, 2006; SCRUTON, 2012; WAGNER, 2012; LARAIA, 2009) e “identidade” (HALL, 2009; BAUMAN, 2005; FIORIN, 2011) e apresentamos uma análise contrastiva preliminar dos contos com base na “morfologia dos contos de fada”, como proposto por Propp (2010), com o intuito identificar elementos linguístico-culturais específicos de língua e cultura.

Definições de “cultura” e “identidade”

O conceito de cultura, como formulado por Johann Gottfried von Herder em meados do século XVIII, permanece central – não sem controvérsias – para diversas áreas do conhecimento moderno e contemporâneo. Como aponta Scruton (2000, p. 48), Herder opõe Cultura (*Kultur*) e Civilização (*Zivilisation*), que representam, respectivamente, o espírito de um povo (*Volkgeist*) e um conjunto de conhecimento adquirido. Sob essa perspectiva, nações⁴ podem fazer parte da mesma civilização, mas serão sempre, em níveis diversos, distintas culturalmente. Por outro lado, na concepção de Wilhelm von Humboldt, cultura também significa “cultivo”, na acepção latina do termo. Ao contrário de Herder, que associa a cultura ao pertencimento social, independentemente da educação de seus indivíduos, para Humboldt, nem todos a podem possuí-la, uma vez que sua aquisição dependeria de diversos fatores como disposição, habilidade etc.

“Cultura”, portanto, tem origem no participípio passado do verbo latino *colere*, cujo significado, “cultivar”, estava inicialmente relacionado ao cultivo do solo, mas que, posteriormente, teve seu sentido ampliado para “um processo de procriação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo, ou mesmo o resultado ou incremento de tal processo” (WAGNER, 2012, p. 76-77). No que se refere à acepção

4 Termo aqui usado para denominar grupos étnicos de modo amplo, sejam estes vinculados ou não a estados nacionais.

antropológica, Wagner a trata como um novo desdobramento metafórico, mais uma vez ampliado, agora de um sentido individual para um coletivo.

Para o Laraia (2009), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (BENEDICT, 1972 *apud* LARAIA, 2009, p. 49). Nessa perspectiva, trata como “herança cultural” os valores, os diferentes comportamentos sociais, as expressões corporais e as diferenças linguísticas compartilhados por um determinado grupo (LARAIA, 2009, p. 50). São esses traços que permitem a distinção entre indivíduos de diferentes culturas.

Scruton, por sua vez, denomina “cultura”, em sua acepção antropológica, como “cultura comum” (*common culture*) – no sentido de “compartilhada por todos” –; e “cultura” como forma de *expertise*, como “alta cultura” (*high culture*). No entanto, descreve ainda outro significado para o termo, que denomina “cultura popular” (*popular culture*), derivado do primeiro e surgido a partir do desaparecimento de sociedades tradicionais e de pertencimento “tribal”. Esse novo conceito se desenvolve na sociologia e é central na disciplina chamada “Estudos Culturais”, sendo fortemente ligada à ideia de identidade moderna – fluida e impermanente, mas que tem muita semelhança ao apego “tribal” à “cultura comum”.

A noção de cultura que adotamos neste trabalho é a tradicionalmente denominada “antropológica” com base na definição de Herder, a qual, como aponta Safranski (2010, p. 27), não representa uma oposição entre o que é “natural” e o que é “produzido pelo homem”, ou seja, a humanidade não se opõe à natureza. Para Herder, a realização do homem – ou a criação da *Zivilisation* – é a verdadeira realização da sua natureza.

No que se refere às definições de “identidade”, Stuart Hall (2011) faz a distinção entre três concepções: a do sujeito do iluminismo; a do sujeito sociológico; e a do sujeito pós-moderno. A primeira baseia-se numa perspectiva individualizada do ser humano, cuja identidade seria inata e fortemente ligada às capacidades da razão, da consciência e da ação, todas centradas em um núcleo interior, que jamais mudaria em essência. A segunda noção de identidade – a concepção sociológica clássica – também reconhece um núcleo interior, mas este é constantemente formado e modificado a partir da interação com mundos culturais externos, que, por sua vez, apresentam outras identidades – essa concepção faz a distinção entre o “mundo pessoal” e o “mundo público”. A última acepção, a do sujeito pós-moderno, trata de identidades móveis e

mutáveis, nunca permanentes. De acordo com essa perspectiva, o indivíduo pode assumir diversas identidades em contextos diferentes, mesmo que contraditórias e temporárias (HALL, 2001, p. 3-10).

Bauman (2005) também foca a questão da identidade na era contemporânea, momento em que a ideia de identidade surge com o que denomina “crise do pertencimento”, desencadeada pelo processo de globalização. Quando o pertencimento existe, a questão da identidade não é de fato uma questão, ela só surge diante de uma crise, isto é, “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 20). Por outro lado, Wagner faz menção ao surgimento da identidade somente quando a cultura é tornada autoconsciente, o que ocorre quando esta última é confrontada com outra cultura (WAGNER, 2012, p. 105).

Os estudos de Bauman e Hall tratam principalmente da identidade no âmbito do indivíduo. No entanto, também abordam questões sobre “identidade nacional”. O primeiro considera a identidade nacional uma ficção, algo inventado e não naturalmente surgido da experiência humana (BAUMAN, 2005, p. 21). De modo análogo, o segundo trata a cultura nacional, típica do estado moderno no ocidente, como um sistema de representação, e a identidade nacional, como uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1983 *apud* HALL, 2011, p. 51). Essa comunidade imaginada se apoia em cinco estratégias discursivas principais: a “narrativa da nação”, que abrange os modos de expressão nacionais e representa experiências partilhadas; a crença na identidade nacional como primordial, como parte da natureza, cujos elementos que a constituem permanecem imutáveis no curso da história; a “tradição inventada”, ou seja, um conjunto de práticas que visam difundir determinados valores e normas comportamentais de origem supostamente histórica; o mito de fundação, a história que define tanto a origem da nação e do povo quanto seu caráter nacional; e, por fim, o discurso da pureza e da originalidade do povo (*folk*). Para o autor, esses elementos criam uma falsa ideia de unidade.

De modo análogo, Fiorin (2009), ao tratar da constituição da identidade brasileira, relaciona a concepção de identidade nacional ao surgimento dos estados modernos, o que remete diretamente a uma memória compartilhada. No entanto, para estabelecer um padrão comum e

promover a unidade de uma nação não basta somente fazer um inventário de sua herança simbólica e material, pois nem sempre ela existe. É necessário, por vezes, inventar essa herança. Para a construção da identidade nacional, um conjunto de fatos simbólicos e materiais são necessários: uma história compartilhada que estabelece uma relação entre o povo e seus ancestrais; heróis que representem as virtudes nacionais; uma língua; monumentos culturais; um folclore próprio; lugares representativos dessa identidade e paisagens típicas; representações oficiais, como hinos e bandeiras; e, por fim, identificações pitorescas, tais quais costumes e comidas típicas e símbolos da natureza, como animais e árvores (FIORIN, 2009, p. 116-7).

Para Fiorin, a identidade é um discurso e, como tal, há culturas que o constroem em torno de uma ideia de unidade e outras, de mistura. Dessa forma, o autor distingue dois princípios: o de exclusão e o de participação, que seriam responsáveis pela criação de dois regimes de funcionamento cultural, que operam, respectivamente, com a triagem e com a mistura. O primeiro confronta o exclusivo e o excluído (o puro e o impuro); o segundo, o igual e o desigual. A cultura da triagem é descontínua e tende à estaticidade, na medida em que restringe a circulação cultural. A cultura da mistura, por sua vez, é contínua e dinâmica, e favorece trocas culturais.

Essas variações podem resultar em “triagens mais ou menos drásticas e misturas mais ou menos homogêneas” (FIORIN, 2009, p. 118), mas, de modo geral, operam com valores absolutos (exclusão/triagem) que tendem a concentrar traços desejáveis e a excluir os indesejáveis; ou universalizantes (participação/mistura), que visam à expansão e, por isso, são vistos como mais abertos. No entanto, o autor ressalta que essa “mistura” não é indiscriminada, pois nem sempre contempla todas as culturas pertencentes ao território nacional. Como exemplo, Fiorin (2009, p. 121) aponta para o fato de que, no período da constituição da identidade brasileira – de mistura –, a ideia de miscigenação de raças contemplava somente o elemento europeu e indígena, mas não ainda o africano, excluído pela escravidão.

Neste estudo, consideramos a dimensão coletiva de identidade, mas sem ênfase à aspectos de identidade nacional e sem nos deter questões de alteridade e representação. Nesse sentido, o que nos interessa é a relação de manifestações culturais e identitárias expressas e não

expressas (subentendidas), isto é, a identificação dessas manifestações, tanto dentro de uma mesma tradição cultural quanto em contraste a outras, de elementos culturais distintos – ou até mesmo contraditórios entre si – explicitamente e não explicitamente afirmados e/ou diretamente nomeados, mas que, não obstante, se inserem na narrativa.

A estrutura dos contos de fada

Propp (2010) identifica 7 classes de personagens e 31 funções narrativas, além de estágios de evolução das mesmas. Neste trabalho, focamos somente nos cinco pontos invariáveis da estrutura narrativa, como selecionado por Merege (2010, p. 11-12). São eles: 1) a aspiração ou desígnio, ou o que impele o protagonista à ação; 2) a viagem, que pode representar tanto uma saída de casa quanto a perda de direitos; 3) o desafio ou obstáculo, podendo ser representado por um obstáculo físico, um antagonista ou tarefa impossível; 4) o mediador, ou o recebimento de auxílio por meio de um objeto encantado ou ser mágico; 5) a conquista do objetivo, quando o protagonista cumpre seu propósito e/ou recebe uma recompensa.

As etapas narrativas das três versões selecionadas se dão da seguinte forma, todas com início no segundo ponto acima mencionado:

2) A viagem

- *Aschenputtel e Sierota*⁵: são despojadas de seus direitos.
- *Bicho de Palha*: despojada de seus direitos, sai de casa.

1) Aspiração ou desígnio

- *Aschenputtel*: ir ao baile.
- *Sierota*: ir à igreja.
- *Bicho de Palha*: ir ao baile para conquistar o príncipe (etapa 4 já concluída).

5 A Cinderela polonesa não apresenta uma designação específica em seu título, *O sierotce, która stala się panią* (“Da órfã que se tornou uma dama”), ao contrário de *Aschenputtel* e *Bicho de Palha*. Por esse motivo, a chamamos aqui somente de *Sierota*, palavra neutra para “órfão”/”órfã”.

3) O desafio ou obstáculo

- *Aschenputtel*: separar as lentilhas que a madrasta jogou nas cinzas.
- *Sierota*: separar as sementes de papoula e sorgo que a madrasta mistura por maldade.
- *Bicho de Palha*: conquistar o príncipe.

4) O mediador

- *Aschenputtel*: pombos e todos os pássaros do céu; aveleira (mãe).
- *Sierota*: pombos e carvalho.
- *Bicho de Palha*: varinha de condão dada por uma velhinha na beira do rio (Nossa Senhora).

5) A conquista do objetivo

- *Aschenputtel*, *Sierota* e *Bicho de Palha*: o reconhecimento por meio do sapatinho e o casamento com o príncipe ou senhor de terras membro da nobreza (*Sierota*).

Como elementos de análise, selecionamos a religiosidade cristã presente nas ações das personagens e os meios pelos quais recebem benefícios. Em *Aschenputtel* e *Sierota*, os mediadores são pombos, tradicionalmente considerados símbolos do espírito santo. Já em *Bicho de Palha*, a mediadora é Nossa Senhora, em referência explícita à intervenção divina. Outros indícios de religiosidade cristã estão no cultivo de virtudes como piedade, bondade, simplicidade e desapego do mundo material presentes na personagem alemã – e que representam um ramo específico da Igreja Luterana, o pietismo; o desejo de ir à igreja – ao contrário das outras, que se esforçam para ir ao baile – como sinal de devoção católica da personagem polonesa; e o encantamento usado pela personagem brasileira para conseguir o que deseja: “minha varinha de condão, pelo condão que Deus te deu, dai-me”, como manifestação de fé católica.

Conclusão

De modo geral, a diferença das matrizes católica e luterana da fé cristã presente nos contos fica bastante evidente no modo como o

trabalho é tratado em cada conto. Muito embora as três trabalhem muito e em condições muito ruins, é possível notar uma ênfase maior no trabalho e no sofrimento de *Aschenputtel* em comparação às outras. Da mesma forma, enquanto o auxílio à *Sierota* e *Bicho de Palha* tem caráter de graça concedida, *Aschenputtel* precisa se esforçar mais para alcançar o auxílio divino. Essa distinção da Cinderela alemã remete também à ideia de germanidade muito presente no discurso de Jacob Grimm (Cf. DUPRÉ LOBATO, 2016).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. Bicho de Palha. In: CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: 2004, p. 46-49.
- DUPRÉ LOBATO, Marina. *Die Kinder zu Hameln: Língua, cultura e identidade em tradução*. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.
- FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. In: *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.
- GRIMM, Jacob und Wilhelm. Aschenputtel. In: GRIMM, Jacob und Wilhelm. *Grimms Märchen*. Vollständige Ausgabe. Köln: Anaconda, 2009, p. 126-136.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.
- HERDER, Johann Gottfried von. *Philosophical writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Linguagem, literatura, bildung*. Edição bilíngue. Florianópolis: UFSC, 2006.
- KOLBERG, Oskar. O sierotce, która stała się panią - Von einem Waisenkind, das eine feine Herrin wurde. In: KOLBERG, Oskar. *Bajki polskie - Polnische Märchen*. Edição bilíngue polonês-alemão.

Seleção e tradução de Jolanta Wiendlocha. München: DTV, 2019. p. 20-25.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas: Origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Romantismo: uma questão alemã*. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SCRUTON, Roger. *Modern culture*. London: Bloomsbury, 2012.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ZIPES, Jack. *The great fairy tale tradition: From Straparola and Basile to the Brothers Grimm*. New York: Norton, 2001.

Leitura e escrita: multiletramento, letramento crítico e a retomada da voz dos estudantes

Celio Pinto Sampaio¹

Introdução

Quando perguntados sobre a importância de se aprender inglês, os alunos apontam fatores como progresso nos estudos e uma melhor chance no mercado de trabalho. É claro que fatores culturais como, por exemplo, a música e filmes estão sempre presentes nas respostas também. Alguns estudantes talvez digam que não é necessário aprender inglês, já que, não têm perspectiva de viajar para fora do país e, por isso, não falarão inglês com ninguém. Embora a última afirmativa ainda seja usada por alguns, isto nunca esteve tão longe da verdade. A língua inglesa hoje está dentro de nossas casas ou, até mesmo, ao alcance das mãos através de aparelhos celulares.

Canagarajah (2014, p. 767-769) destaca as mudanças no modo como o inglês tem sido visto ao redor do mundo. Hoje, segundo esse autor, a língua inglesa tem o status de língua internacional, de maneira que as normas desse idioma são construídas através do contato entre os participantes de uma interação. Sendo assim, essa língua seria uma espécie de língua franca e até mesmo em países cuja língua materna não é o inglês,

¹ É orientado pelo Prof. Dr. Joel Austin Windle, sendo doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

no mundo globalizado, seria possível o contato com este idioma através de fatores como a mídia, a tecnologia, viagens e comércio.

Assim, podemos perceber, que o contato com a língua inglesa não é mais algo muito improvável, mas uma possibilidade no mundo globalizado. A tecnologia é um fator decisivo nesse processo. A facilidade de ter insumo na inglesa língua através de filmes, séries, músicas e jogos eletrônicos pode ser constatada facilmente. As redes sociais permitem que as pessoas “sigam” seus artistas preferidos e até se comuniquem com eles. Jovens jogam vídeo game com estrangeiros via internet, enquanto nas empresas vídeo conferências ocorrem com pessoas de diversas partes do mundo participando. O inglês, como língua mundial, está presente em grande parte destas interações.

Para que o ensino de inglês seja relevante, tais mudanças no mundo precisam se refletir de alguma forma em nossas salas de aula. Canagarajah (2014, p. 768) ressalta que mudanças na pedagogia do ensino de inglês devem acompanhar as mudanças no contexto de uso desta língua. Cope e Kalantzis (2005, p. 9) apontam para o fato de que a missão da educação é garantir a participação do educando de modo completo em sua sociedade. Os autores ressaltam ainda que a pedagogia “é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para construção de condições de aprendizagem que conduzem a uma participação social plena e igualitária”² (COPE e KALANTIZIS, 2005, p. 9).

Como uma relação de ensino e aprendizagem, a pedagogia envolve dois personagens principais: o professor e o aluno. Tal relação e os papéis atribuídos a cada um parecem ser fatores centrais e decisivos para uma aprendizagem mais efetiva. Deste modo, entendemos que para se repensar a pedagogia no que se refere ao letramento em língua estrangeira, é preciso repensar também os papéis de professores e alunos.

Assim, este trabalho se constitui em um esforço para repensarmos a pedagogia do ensino do inglês como língua estrangeira em salas de aulas de uma escola pública ao nível do ensino fundamental. Além disso, para garantir que os alunos consigam usar este idioma para a participação na vida pública, como sugerem Cope e Kalantzis (2005, p. 9), torna-se necessário o resgate da voz dos discentes através do letramento em língua estrangeira. Os alunos, muitas vezes, encontram-se descrentes da

2 Tradução minha

aprendizagem do inglês em escolas regulares o que aumenta o desafio de tornar tal disciplina relevante para os mesmos através da leitura e produção escrita na língua alvo. Isto é de extrema importância já que, ser capaz de se comunicar em inglês pode ser uma porta de entrada para uma comunidade global de pessoas que se comunicam em tal idioma.

Letramento

O conceito chave desta pesquisa é o letramento. Quando se fala em letramento, parece haver sempre uma confusão entre esse termo e alfabetização. Sobre isso, Soares (2004, p. 7) afirma que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Tal afirmação aponta para o fato de que existe a necessidade de clarificação da diferença entre os dois conceitos.

De fato, Soares, reconhecendo a confusão que existe entre os dois termos, afirma que, “verifica-se uma progressiva embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento” (SOARES, 2004, p. 7). A autora denuncia ainda que essa confusão pode, em muitos casos, levar ao apagamento da alfabetização, uma vez que, o conceito se expandiu para abarcar o de letramento.

Apesar disso, letramento e alfabetização precisam ser vistos como processos diferentes. Kleiman (1995, p. 15), em trabalho anterior ao de Soares, já ressaltava que o termo letramento começou a ser usado, justamente, nos meios acadêmicos para separar os estudos de alfabetização dos estudos que considerariam o impacto social da língua. Em trabalho mais recente, a autora explica que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Deste modo, compreendemos, neste artigo, que a alfabetização se refere ao domínio da técnica de leitura e escrita. Já o letramento refere-se ao uso dessa técnica no meio social, em todas as esferas de atividades humanas. No entanto, não são processos separados e divergentes, pelo contrário, Soares (2004, p. 25) explicita que tais processos são “interdependentes, e indissociáveis”.

Assim, podemos depreender que letramento e alfabetização deveriam ocorrer concomitantemente. Brian Street amplia esses conceitos

ao considerar dois modelos diferentes de letramento: o autônomo e o ideológico, conforme veremos a seguir.

Modelo Autônomo e Modelo Ideológico

Street (2014, p. 146), o autor no qual Kleiman baseia seu trabalho, afirma, em sua obra mais recente, que a “geração anterior pressupunha que o letramento com “L” maiúsculo era uma coisa autônoma” e única, ou seja, letramento no singular. Tal tipo de letramento é designado modelo autônomo, já que o letramento era concebido como neutro, ou seja, sem uma postura ideológica. Kleiman associa claramente esse modelo com a alfabetização ao afirmar que se usa hoje “literacies” (letramentos), no plural, para o que antes o singular “literacy” (letramento/alfabetização) era suficiente” (2005, p. 12).

Ao modelo autônomo, Street contrapõe o que ele chama de modelo ideológico. É essencial para a compreensão do que é letramento, o reconhecimento de que os textos não são neutros. Assim, Street (2014, p. 146) afirma que o modelo ideológico de letramento não se relaciona a aspectos técnicos do letramento, como o domínio da escrita em si. Como já mencionado pelo autor em um texto prévio, o modelo ideológico

reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionadas com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

Pensando ainda em como o letramento avança além da técnica da escrita em si, Kleiman (1995, p. 18), afirma que “em certas sociedades letradas, as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. Esse contato poderia ocorrer em episódios de contação de histórias, por exemplo, já que nesses momentos a criança estaria sendo exposta a elementos típicos da linguagem escrita. Deste modo, é possível depreender que a criança

estaria participando de uma prática discursiva letrada que, mesmo focada na oralidade, contribuiria para as futuras práticas escritas.

Então, Kleiman (1995, p. 18) percebe as práticas de letramento específicas da escola, que permitiam que os sujeitos fossem classificados como alfabetizados ou não alfabetizados, como apenas um tipo de prática de letramento. Em outras palavras, a autora, reconhecendo que a escola é a mais importante agência de letramento, conclui, a época em que o texto foi escrito, que a instituição, tradicionalmente, não se preocupa com o letramento como prática social, mas primordialmente com um tipo específico de prática que seria a alfabetização. O letramento é definido, de acordo com esse ponto de vista, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

A palavra contexto parece ser recorrente nessa visão de letramento. Kleiman, por exemplo, resalta o fato de que o letramento envolveria a imersão do aluno, independente de sua faixa etária, no mundo da escrita. Para isto, tal autora, já em texto mais recente, destaca a necessidade de participação em práticas sociais onde a escrita é utilizada (KLEIMAN, 2005, p. 9, 10). Na mesma obra, Kleiman sugere que os professores levem seus alunos para um passeio onde eles possam ver a escrita em prática nos pontos de ônibus, comércios, etc. (2005, p. 6).

Tais afirmações demonstram que Kleiman (1995, 2005), parece estar em concordância com as ideias propostas por Street (2006, 2014) já que o termo alfabetização como utilizado por ela assemelha-se ao modelo autônomo de letramento proposto pelo autor inglês. Street, na verdade, (2006, p. 466) prefere usar o termo práticas de letramento, ao invés de somente letramento, já que existem “vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais” (2006, p. 466). Ele, como já mencionado, afirma que o letramento não pode ser considerado como algo único e compacto.

Assim, o letramento, na visão dos autores abordados aqui, não ocorre desvinculado de um determinado contexto social. De fato, Street (2014, p. 18, 146) menciona eventos de letramento que seriam interações cotidianas nas quais o uso da escrita e da leitura se mostra necessário, mesclando elementos orais com escritos. Street, (2014, p. 146) cita como

exemplo uma palestra onde o palestrante lê suas anotações, os ouvintes anotam e leem os slides projetados, etc. Destacando o caráter colaborativo de um evento de letramento, Kleiman (KLEIMAN, 2005, p. 23) o define como um momento em que “a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão”.

Assim, percebemos que o termo práticas de letramento é mais abrangente que eventos de letramento. Quando Street fala de práticas de letramento, ele não está se referindo “só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (2014, p. 147). Percebemos, então, que as práticas de letramento envolvem, além do evento em si, o conhecimento que as pessoas envolvidas nesse evento possuem sobre o processo de leitura e escrita, tais como o domínio da técnica e sua competência em utilizá-la. Tudo isso é, vale ressaltar, socialmente contextualizado.

Finalmente, compreende-se que alfabetização e letramento são processos diferentes. A alfabetização seria um tipo de letramento, importante sim, mas não exclusivo. Letramento refere-se a práticas sociais de uso da linguagem escrita em que o sujeito é plenamente capaz de utilizá-la para se expressar e para compreender diversos enunciados reconhecendo a não neutralidade dos textos. Essas práticas podem começar antes mesmo da alfabetização como se percebe através do processo de ouvir e contar histórias.

Os papéis dos professores e alunos nas pedagogias críticas

Para repensar os papéis dos professores e alunos em uma perspectiva mais crítica do letramento é preciso também enxergar a escola de uma maneira diferenciada. Considerando, por exemplo, a pedagogia de multiletramentos, Cope e Kalantzis (2005, p. 14, 17) comentam sobre o novo papel das instituições de ensino nos tempos atuais. Para os autores, elas devem ser administradoras da diversidade cultural e linguística, não tentando padronizar a língua, mas capacitando os alunos a lidarem com tais diversidades. Para isto, torna-se necessário o desenvolvimento da habilidade de negociação de significado dentro de diversos tipos de variedades linguísticas e múltiplos discursos de identidade.

Certamente esta visão diferente do papel da escola afeta a maneira como os papéis de professores e alunos são compreendidos. Tradicionalmente, os professores eram vistos como autoridade absoluta em sala. Sua voz era alçada, proferindo os conteúdos propostos, enquanto aos alunos cabia ouvir, copiar e aprender (memorizar).

Entretanto, nas abordagens críticas, o trabalho de sala de aula não está centrado no professor, mas sim no aluno. Mattos e Valério destacam o protagonismo do aluno e ressaltam que considerando o processo de aprendizagem, cabe dizer que “o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada” (2010, p. 140). Isso faz todo o sentido, uma vez que, o letramento crítico tem como seu grande objetivo o empoderamento dos estudantes.

Para que os alunos se tornem críticos, no entanto, é fundamental o papel do professor. Isto porque “a posição crítica do professor é fundamental para a promoção de espaços para que a consciência crítica dos alunos seja potencializada” (SANTOS e IFA, 2013, p. 14). Embora o aluno seja central nesse processo, o professor é que dará o início da atividade, planejando e propondo-as aos alunos.

Cope e Kalantzis (2005, p. 19), apresentam também sua proposta de um novo papel para os professores. Para tais autores, os docentes (e também seus superiores) deveriam se tornar desenhistas (*designers*) dos processos e ambientes de aprendizagem. Outro elemento fundamental para os autores é a pesquisa educacional que mostraria aos professores como diferentes desenhos de currículo, pedagogias e sala de aula afetariam o processo de aprendizagem.

Percebe-se, assim, que não só o papel dos docentes, mas também o dos discentes são extremamente ativos nessa visão de ensino e aprendizagem. Isto porque os alunos, assim como os professores, também são vistos como desenhistas ou construtores de mudanças sociais (COPE e KALANTZIS, 2005, p. 6, 7). Considerando os quatro elementos da pedagogia de multiletramento (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), compreende-se que aos alunos cabe a criação de uma nova prática (prática transformada). Já aos professores cabe o papel de auxiliá-los nesse processo, intervindo quando necessário e fomentando o pensamento crítico.

Voz dos estudantes

Não há como falar de criticidade e empoderamento sem mencionar o fato de que muitas vezes os jovens parecem ter sua voz calada, tanto na escola como na sociedade. Uma questão importante para as pedagogias críticas, como já dito, é a centralidade do estudante, que deve ser levado à reflexão crítica e a se posicionar em relação a diversos assuntos, aprendendo a se fazer ouvido. Por isto, Santos e Ifa acreditam que

o desenvolvimento da consciência crítica do aluno seja o local em que o debate sobre o ensino da língua Inglesa, dentro da abordagem do letramento crítico, ganha terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos (SANTOS e IFA, 2013, p. 2).

Compreende-se, então, que a aula de inglês deve ir além da apresentação de conteúdos. O desenvolvimento das habilidades linguísticas, segundo eles, deve vir acompanhado de possibilidades de explorar e desenvolver a criticidade dos alunos (SANTOS e IFA, 2013, p. 2). No entanto, a sala de aula tem sido tradicionalmente um local onde a voz do aluno é silenciada. Um ditado popular diz que se algum professor quiser silêncio em sala de aula basta fazer uma pergunta. Muitas vezes tenho percebido, em minha vivência de sala de aula, que isto é verdade. O medo de errar ou de expressar sua opinião, além de outros possíveis fatores, tem levado aprendizes a silenciar.

Esse processo de silenciamento é tão grave que se estende até os cursos de pós-graduação. Windle (2017, p. 105-106) comenta a experiência de suas alunas em um curso de pós-graduação da área de letras. A partir de um diálogo produzido pelas alunas, foi possível depreender que, apesar de dominarem a linguagem formal e serem detentoras de conhecimentos de nível acadêmico, elas não se sentiam autorizadas a produzir conceitos. Isso ocorre, em parte, porque os alunos brasileiros em tais cursos se sentiriam intimidados por acharem que não têm conhecimento

para opinar diante dos pensadores americanos e europeus que dominam a produção de conhecimento de dada área (WINDLE 2017, p. 102).

Fielding e Rudduck (2002), falando sobre a questão da voz dos alunos, questionam que vozes podem ser ouvidas no ambiente escolar e por quem. Tais autores também afirmam que o que é dito é ouvido dependendo de como é dito, ou seja, do estilo e tipo de linguagem utilizado pelo interlocutor. Assim, nota-se que nem dentro do ambiente escolar, muitas vezes, os alunos são capazes de expressar suas opiniões. Os mesmos autores comentam, ainda, que existem muitas vozes silenciadas na escola. Estas vozes pertencem aos aprendizes que gostariam de expressar sua opinião sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas não se sentem capazes fazê-lo.

Finalmente, Hooks (2008, p. 859) fala sobre a língua como espaço de resistência. A autora fala sobre o inglês como língua materna em relação à comunidade negra nos Estados Unidos, mas o conceito aplica-se também às comunidades silenciadas nas quais se incluem nossos alunos. Faz-se necessário, então ajudar os aprendizes a valorizarem suas vozes, suas opiniões, uma vez que, se calar é cessar de resistir.

Considerações finais

Com este trabalho, almejamos a possibilidade de ter certos ganhos na prática do ensino da língua inglesa nas escolas. O primeiro é a aproximação dos procedimentos pedagógicos com a realidade dos alunos. Ora, quando se lida com uma língua estrangeira, com a qual muitos alunos têm pouco contato, torna-se necessário aproximá-la dos discentes. Embora muitos alunos possam ter algum contato com tal idioma, nem sempre eles percebem que isto seja de fato aprender uma língua. Como podemos aproveitar tal contato e transformá-lo em aprendizagem significativa é um ponto chave para investigação.

Ainda, percebemos a pouca motivação dos alunos para as aulas de inglês nas escolas. Enquanto os cursos privados de idiomas são tidos como um lugar de prestígio na aprendizagem de um idioma, nas escolas outras disciplinas parecem ter mais importância para os estudantes. Como podemos motivá-los e fazê-los acreditar neste ensino é outro resultado desejado desta pesquisa.

Por fim, considerando a importância do inglês no mundo globalizado, desejamos investigar como tal idioma pode ajudar os discentes a se posicionarem na sociedade. Esta sociedade, atualmente, pode ir muito além das fronteiras de sua cidade através de aparelhos eletrônicos e da internet. Então, verificar se a língua estrangeira pode ser um fator para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes ajudando-os a se colocarem como cidadãos de um mundo em contato, abrindo portas e criando oportunidades de crescimento pessoal e profissional é outra questão para investigarmos. Com isto, desejamos que os jovens consigam alçar sua voz na sociedade, utilizando a língua inglesa como instrumento de seu próprio empoderamento.

Referências

- CANAGARAJAH, S. *In: Search of a new paradigm for teaching English as an international language. Tesol Journal*, Malden, 2014, v. 5, n. 4, p. 767-785.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2005.
- FIELDING, M.; RUDDUCK, J. The transformative potential of student voice: confronting the power issues. ANNUAL CONFERENCE OF THE BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (BERA). Exeter, UK. September, 12-14, 2002.
- HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*. Florianópolis, jan. 2008, v. 16, n. 3, p. 857.
- KLEIMAN, Ângela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M.. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, 2010, v.10, n.1, p. 135-158.
- SANTOS, R. R. P.; IFA S. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada.

- The ESpecialist*, 2013, vol. 34, n. 1, p. 1-23. ISSN 2318-7115. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia e linguística portuguesa*. São Paulo, 2006, n.º 8, p. 465-488. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- WINDLE, J. A. (et. al). A produção de conhecimento teórico no “sul” global: Repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, V. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. São Paulo: Pontes, 2017, p. 101-117.

Língua pomerana: práticas linguístico-sociais em Domingos Martins, Espírito Santo

Leticia Mazzelli Lourenço Rodrigues¹

Considerações iniciais

A onda imigratória de povos germânicos no Brasil, ocorrida principalmente no final do século XIX, propiciou a vinda de diversas variedades linguísticas ao território brasileiro, entre elas, a língua pomerana. Influenciando sua representação linguístico-social, transmissão intergeracional e, também, sua manutenção, a língua pomerana enfrentou diversos momentos críticos em solo brasileiro. Assim, como discutido em Mazzelli (2018a), destacamos a imposição linguística do alemão feita por pastores luteranos predominantemente entre o final do século XIX até meados do século XX, a imposição da língua portuguesa durante a Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) e ao longo da Ditadura civil-militar (1964-1985).

De acordo com os estudos de Küster (2015), a partir da década de 1980 ocorre o movimento que a autora denomina de “reavivamento da língua e da cultura pomeranas” (2015, p. 60), composto por uma série de ações que têm por objetivo valorizar traços identitários nos municípios onde a língua pomerana é falada. Dentre essas ações, ressaltamos: as do jornal *O Semeador*, que a partir de 1983 publicou tentativas iniciais de

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista CAPES, orientada pela Prof^a Dr^a. Mônica Maria Guimarães Savedra. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

escrita do pomerano no Brasil; a realização de festas culturais nos municípios de imigração pomerana; a criação do projeto político-pedagógico Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO); a elaboração da escrita da língua pomerana de Ismael Tressmann (2006).

Na conjuntura de ações que buscam a promoção, revitalização e manutenção da língua pomerana, surgem políticas linguísticas públicas em prol da língua: os processos de cooficialização, já realizados por oito municípios brasileiros (SAVEDRA, 2018)², a consolidação do PROEPO e o Inventário da Língua Pomerana (IPOL, 2019), que pretende inventariar e mapear a língua pomerana no âmbito do Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira (INDL).

Domingos Martins (DM), município selecionado para nosso estudo, está localizado a 45km de Vitória, no estado do Espírito Santo (ES) e tem uma projeção de 33.850 habitantes para o ano de 2019 (IBGE, 2019). O referido município é considerado plurilíngue nos termos de SAVEDRA e PEREZ (2017), pois além da língua portuguesa, há a presença de outras variedades linguísticas em seu território, como o pomerano, o *hunsrückisch*, o alemão e marcas de variedades italianas (MAZZELLI, 2018b). A partir de 2011, com a lei municipal n° 2.356 (DOMINGOS MARTINS, 2011), a língua pomerana foi cooficializada em DM e com base no Plano Municipal de Educação (DOMINGOS MARTINS, 2015) e no Documento Curricular da Educação Básica (DOMINGOS MARTINS, 2016) o município tem o ensino de pomerano garantido na grade curricular das escolas de Ensino Infantil e Fundamental I, das comunidades onde a língua é falada. Assim, a língua pomerana é hoje utilizada em diversos âmbitos de uso (FISHMAN, 1972)³ em DM e está presente no conjunto de práticas linguístico-sociais diárias da população local.

Nossa tese de doutorado em andamento, visa discutir e analisar as práticas linguístico-sociais relacionadas à língua pomerana no município de DM à luz das Políticas Linguísticas (SPOLSKY, 2009, 2012; CALVET, 2002, 2007) e da Glotopolítica (GUESPIN e MARCELLESI, 1986; LAGARES; 2018). Como referencial metodológico de nossa tese, utilizamos uma abordagem qualitativa e etnográfica, com aplicação de questionários,

2 Canguçu (RS), Pomerode (SC), Santa Maria de Jetibá (ES), Pancas (ES), Laranja da Terra (ES), Vila Pavão (ES), Itarana (ES) e Domingos Martins (ES).

3 Fishman (1972) utiliza o termo *domain*. Optamos utilizar a tradução do termo feita por Bagno (2017) para *âmbitos de uso*.

anotações de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental e bibliográfica. Acreditamos que as práticas linguístico-sociais realizadas em/pela língua minoritária são fundamentais para a sua manutenção em uma determinada comunidade bi/plurilíngue. Consideramos também que a ocorrência dessas práticas em novos espaços, como nas redes sociais, é uma estratégia para a manutenção da língua minoritária.

Devido à importância do conceito de *prática* para nossa tese, apresentamos neste trabalho uma breve discussão que compõe a pesquisa em andamento. O objetivo deste recorte, é relacionar e discutir o conceito de *prática* de Bourdieu (1983) e de Pennycook (2010), justificando a escolha do termo *práticas linguístico-sociais* para a nossa pesquisa e, também, apresentar algumas dessas práticas observadas até o momento no município estudado.

Práticas

Antes de iniciarmos propriamente a discussão sobre o conceito de *prática*, será necessário um breve entendimento sobre um dos debates que permeiam os estudos sociais contemporâneos: a articulação entre *estrutura* e *agente*, também conhecidos como *estrutura* e *ação*.

Para Giddens e Sutton (2017) *os dois conceitos são definidos como:*

Dicotomia conceitual alicerçada nas tentativas da Sociologia de compreender o equilíbrio relativo entre a influência da sociedade no indivíduo (estrutura) e a liberdade do indivíduo para agir e influenciar a sociedade (ação) (GIDDENS e SUTTON, 2017, p. 12).

O debate sobre influência da sociedade no indivíduo – e do indivíduo na sociedade – está presente na percepção de mundo em Bourdieu (1983). O autor apresenta três tipos distintos de conhecimento: o fenomenológico, objetivista e o praxiológico. O primeiro, *refere-se a entender o mundo a partir da experiência primeira no mundo social, ou seja, a ação/interação do indivíduo com o mundo a sua volta. O segundo, compreende a construção das relações objetivas que estruturam as práticas e as representações das práticas, o foco é compreender a sociedade através das estruturas sociais e não do indivíduo. O terceiro, nomeado como praxiológico,*

não visa anular os conhecimentos anteriores, mas sim de ultrapassá-los. Segundo Bourdieu (1983), a praxiologia busca articular em diferentes dimensões, a estrutura e agência, apontando uma relação dialética entre ambas “no duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 47).

É a partir das reflexões sobre o conhecimento praxiológico que surge o conceito de *habitus* em Bourdieu (1983). O *habitus* pode ser entendido como um sistema de disposições duráveis, socialmente construídas, que une dialeticamente o exterior e o interior, intermediando a relação entre *estrutura* e *agência*. Essas disposições que compõem o sistema do *habitus* atuam como:

Estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, [...] (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Desta forma, o *habitus*, enquanto produto da história (BOURDIEU, 1983, p. 76), é o elemento central na elaboração e na estruturação de práticas individuais e coletivas. Produtos da socialização, os diversos sistemas de *habitus* individuais, são gerados em condições sociais específicas por diversos sistemas de disposições, produzidos em trajetórias e condicionamentos distintos, em diferenciados espaços, como a família, trabalho, escola e grupos de amigos e/ou cultura de massa (SETTON, 2002, p. 65).

Em seus estudos, Bourdieu (1983) rejeita as concepções que tratam a *prática* como uma reação mecânica, determinada por condições antecedentes ao indivíduo, mas também descarta as visões que entendem as práticas como intenções conscientes e deliberadas. Nas palavras do autor:

A prática é ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada na sua imediatez pontual porque ela é o produto da relação dialética de uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de

ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo nosso).

Sendo assim, em Bourdieu (1983), as práticas são condições subjetivas relacionadas com as condições objetivas da sociedade, advêm do *habitus* que as formulam e, também, as perpetuam.

Na obra de Pennycook intitulada *Language as a Local Practice* (2010), a noção de *prática*, comum à Sociologia e Antropologia, é levada aos Estudos de Linguagem. Ao longo da obra, que também utiliza Bourdieu (1977) para embasar suas reflexões, Pennycook (2010) apresenta três elementos que fundamentam a ideia de língua(gem)⁴ como prática local, são eles: *língua(gem)*, *localidade e prática*. Iremos tecer breves comentários acerca dos dois primeiros, para nos atermos ao termo prática, importante para a presente discussão.

A *língua(gem)* em Pennycook (2010), além de prática social/local *per se*, é também produto de práticas sociais/locais – não um sistema pré-fabricado e fechado, tampouco uma ferramenta utilizada para que as práticas sociais ocorram em determinados contextos. O autor defende que línguas não são entidades pré-estabelecidas, mas sim o resultado de práticas.

Segundo Pennycook (2010), a ideia *localidade* deve ser observada em termos relacionais e está ligada a duas outras noções, a de *espaço*⁵ e de *lugar*. Ela deve ser observada em termos relacionais, pois para Pennycook o local deve ser definido em relação a termos regionais, nacionais, globais e universais. Na visão proposta pelo autor, a *localidade* é a geografia do espaço social (2010, p. 136) e deve ser entendida muito mais como apenas estar em um lugar, mas sim como o processo de tornar-se um lugar.

O conceito de prática em Pennycook (2010), trabalhado a partir das ideias de autores como Bourdieu (1977) e Schatzki (2001), se distancia da ideia perpetrada nos estudos iniciais da Linguística Aplicada. O autor menciona que agora não apenas o ensino de línguas deve ser visto como *prática*, mas também a própria língua(gem). A ideia de *prática* que lhe

4 Ao longo do trabalho de Pennycook (2010) observamos que o termo *language* em inglês refere-se ora à língua, ora à linguagem. Por isso optamos por traduzir aqui o termo *language* por “língua(gem)”, como forma de abranger os dois elementos.

5 Para o autor, *espaço* é definido como um elemento dinâmico, responsável por dar significado à interação humana (2010, p.7), deve ser, portanto, visto como processo (2010, p.56). É, também, uma parte central interativa do social (2010, p.55).

interessa desenvolver é através da perspectiva de atividade social, isto é, o que as pessoas realmente fazem. Para isso, considera *prática* como um domínio a ser teorizado. Pennycook (2010) destaca então o que Schatzki (2001) nomeou como “virada prática”, e considera que o termo começou a ser empregado por cientistas sociais a partir ideia de descrever as variadas formas nas quais a atividade humana é organizada em torno do entendimento prático compartilhado.

A partir dessa perspectiva, Pennycook (2010) aponta que ao invés de considerarmos tudo como prática e o conceito tornar-se um sinônimo de “fazer”, precisamos entender em como as atividades podem ser agrupadas, a fim de serem constituídas como *práticas*. Mas o autor alerta: práticas não são somente atividades. *Prática* se refere à relação entre o *fazer* na vida cotidiana – não reduzindo-a à atividade ou técnica – e o conhecimento do fazer. (PENNYCOOK, 2010, p. 25). Sendo assim, a *prática* é vista como um conjunto de atividades interligadas que são repetidas ao longo do tempo, mas que não podem ser vistas como o mero “fazer coisas” e sim como uma combinação entre pensamento e ação.

[...] podemos considerar práticas como um conjunto de atividades cotidianas (ou não tão cotidianas) como nós cozinhamos, frequentamos a escola, trabalharmos, assistirmos a cultos religiosos, realizarmos atividades recreativas e assim por diante. Como vimos, essas práticas também podem envolver práticas de língua(gem) bem integradas; de fato, muitas dessas práticas só podem ser alcançadas com as práticas de língua(gem) que a acompanham, e algumas práticas, especialmente em âmbitos como escolaridade, trabalho e religião, podem ser predominantemente baseadas na linguagem. As práticas de linguagem, portanto, estão profundamente entrelaçadas com outras práticas sociais (PENNYCOOK, 2010, p. 26, tradução nossa).⁶

6 [...] we can consider practices to be bundles of everyday (or not so everyday) activities as we cook, go to school, work, attend religious services, engage in recreational activities and so on. As we have seen, such practices may also involve well-integrated language practices; indeed, many of these practices can only be achieved with accompanying language practices, and some practices, particularly in domains such as schooling, work and religion, may be predominantly language based. Language practices, therefore, are deeply intertwined with other social practices.

Desta forma, observamos que, para Pennycook (2010), as práticas sociais e práticas de língua(gem) ocorrem repetidamente e estão entrelaçadas em diferentes âmbitos de uso.

O debate entre *estrutura* e *agência* também se faz presente nos estudos de Pennycook (2010) ao desenvolver reflexões sobre como as práticas ocorrem e de que forma a sociedade influencia o indivíduo nessas ações e vice-versa. O autor firma que práticas sociais repetidas como comer, fazer atividades bancárias, fazer compras, etc., situam-se entre a estrutura social e ação individualizada. Elas não são um fim em si mesmas, mas fazem parte de um mundo social mais amplo. Pennycook (2010) aponta que devemos encarar as *práticas* como uma ação *meso-política*⁷ e é dentro desta concepção que o autor discorre sobre a prática de língua(gem): “A linguagem, nessa perspectiva, torna-se uma prática social que opera acima do nível da atividade e abaixo do nível de ordem social, como mediadores de como as coisas são feitas.” (PENNYCOOK, 2010, p. 29).⁸

Acreditamos que as reflexões de Bourdieu (1983) e de Pennycook (2010) aqui apresentadas, complementam-se em diferentes aspectos. Ambos os estudos utilizam o debate sobre *estrutura* e *agência* para desenvolverem suas contribuições acerca da temática, defendem a dialética entre ambos para desenvolverem suas noções e fornecem robustos subsídios teóricos para as pesquisas que discutem práticas.

Assim como vimos em Pennycook (2010), diversas práticas sociais estão profundamente entrelaçadas com práticas de língua(gem), pois só ocorrem a partir do componente linguístico, ou seja, através da língua e/ou da fala. São essas práticas que interessam ao nosso trabalho, as que interligam o linguístico e o social. Desta forma, não iremos nomear separadamente as práticas, ora de “práticas de língua(gem)” ora de “práticas sociais”. Uma vez que o linguístico e o social estão entrelaçados, não sendo possível dissociá-los, chamaremos essas práticas de *práticas linguístico-sociais*, unindo os componentes *linguístico* e *social* por justaposição.

7 O autor considera que as ações humanas estão situadas em uma esfera *meso-política*, isto é, um nível intermediário entre o micro e o macro, o individual e o social (PENNYCOOK, 2010, p. 22, 144).

8 Language, from this perspective, becomes a social practice operate above the level of activity and below the level of social order, as mediators of how things are done.

Práticas linguístico-sociais em Domingos Martins

Para este brevíssimo recorte de nossa tese, selecionamos duas categorias de práticas linguístico-sociais que puderam ser observadas em DM: práticas midiáticas e práticas escolares. Em ambas as práticas, constatamos ocorrências de *code-switching* e *code-mixing* (THOMASON, 2001).⁹

A primeira, refere-se a um conjunto de vídeos de propaganda de uma conhecida loja de móveis e eletrodomésticos de DM gravados majoritariamente em pomerano, em que há *code-mixing* (THOMASON, 2001) pomerano/português. Essas propagandas mostram diversos produtos sendo vendidos e são divulgados em redes sociais como *Instagram* e *Facebook*. Abaixo, transcrevemos um trecho de uma propaganda divulgada pela rede social *Facebook*:

Grår dat! Wirst du bilig, köipe! Kast ina¹⁰, doir koome! Hijr håt gaura preis! Soo is dës disch, dësa *geladeira* dës koikespind, dës fүүheird, bloos twai miljon drai huunerd un achtsig konto à vista, seir seir bilig koom doir!¹¹

Transcrição de trecho de propaganda em pomerano divulgada na rede social Facebook (17/07/2019)

Como apontado em outras pesquisas, o uso da língua pomerana esteve presente em diferentes âmbitos como o familiar, o religioso e o do trabalho (BAHIA, 2011; BREMENKAMP, 2014; KÜSTER, 2015), na atualidade, o seu uso também está presente em âmbitos digitais, como visto na prática linguístico-social acima.

Durante pesquisa de campo em DM, visitamos duas escolas municipais que aqui chamaremos de “escola A” e “escola B” no distrito de Melgaço. Durante essas visitas, constatamos a presença da língua

9 Acerca dos fenômenos destacados, Thomason (2001, p.) aponta que *code-switching* é o uso de material de duas ou mais línguas por um único falante em uma conversação, já sobre o *code-mixing*, a autora destaca que a literatura da área utiliza o termo para o fenômeno da mudança de uma língua para outra, de forma intra-sentencial, ou seja, em uma mesma frase (2001, p. 132). Embora a autora prefira referir-se a ambos os fenômenos como *code-switching* (2001, p. 132), iremos permanecer com a definição já habitual dos estudos de contato linguístico que delimita *code-mixing* e *code-switching* como fenômenos distintos.

10 Optamos por não divulgar o nome da loja por questões éticas.

11 É isso mesmo! Compre barato! Compre na *, venha! Aqui tem preço bom! Como essa mesa, essa geladeira, esse armário de cozinha, esse fogão, somente dois mil trezentos e oitenta reais à vista. Muito, muito barato, venha! (tradução nossa).

pomerana tanto nas dependências físicas, quanto nas práticas pedagógicas das duas escolas.¹²

Na “escola A” observamos, afixados em diversas salas de aula, cartazes com o alfabeto e palavras em pomerano, assim como atividades bilíngues, pomerano/português. Em relato informal, uma funcionária da escola afirmou que a língua era de extrema importância no contato com os pais dos alunos, pois muitos apresentavam dificuldade em se comunicar em língua portuguesa.

Na “escola B”, observamos placas trilíngues, português, pomerano e inglês, nas portas dos banheiros, informando se o banheiro era destinado para o uso feminino – mulher; fruug; woman – ou masculino – homem; kër!; man. Também presenciamos, no pátio da escola, músicas em pomerano sendo cantadas e dançadas pela professora de língua pomerana e alunos do Fundamental I. Segundo funcionários da escola, essa é uma prática comum do cotidiano escolar.

Durante o mês de maio de 2019, a “escola B” iniciou a divulgação da festa junina da escola, em sua página do *Facebook*, que iria ocorrer no mês subsequente. Coletamos o material de divulgação, com presença de *code-switching* (THOMASON, 2001) pomerano e português, e o reproduzimos abaixo:

Venha! Traga a sua Família! Jij sin ale bestelt! Kâm um bring dijn famijlch mit up dat Junifest fon dai Schaul!¹³.

Texto de divulgação de festa junina de escola em DM (29/05/2019)

Acima, observamos uma prática linguístico-social situada tanto em âmbito escolar, quanto em âmbito digital, o que nos permite observar, mais uma vez, que as práticas linguístico-sociais em língua pomerana acompanham adventos tecnológicos, cada vez mais presentes no convívio social.

12 Por falta de espaço, não iremos reproduzir as imagens coletadas durante pesquisa de campo. Iremos apenas descrever essas imagens. Contudo, os registros estarão em nossa tese.

13 Todos estão convidados! Venham e tragam suas famílias para a festa junina da escola! (tradução nossa),

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos promover uma breve discussão sobre o conceito de *prática* de Bourdieu (1983) e de Pennycook (2010) a fim de justificar nossa escolha pelo termo *práticas linguístico-sociais*. Também apresentamos algumas práticas linguístico-sociais que puderam ser observadas no município estudado.

Observamos que as práticas linguístico-culturais apresentadas acima demonstram o caráter de pluralidade linguística do município estudado, com práticas sendo feitas em pomerano e português. Alguns estudos já apontaram a perda de vitalidade linguística do pomerano nas regiões onde a língua é falada (HÖHMANN, 2011; BREMENKAMP, 2014). Mas, ao mesmo tempo, como visto anteriormente, identificamos que seus usuários encontram novos âmbitos para o uso da língua, como a utilização da internet para a divulgação de propaganda em pomerano e também para a divulgação da festa junina da escola.

Conforme evidenciado na seção anterior, o uso da língua pomerana vem acompanhando os adventos tecnológicos através de práticas linguístico-sociais em diferentes âmbitos de uso. Acreditamos, portanto, que essas práticas, em novos espaços, como em redes sociais, são novas estratégias de manutenção linguística. Nesse sentido, devido à importância que as práticas linguístico-sociais relacionadas às línguas minoritárias têm para a manutenção linguística, apontamos a relevância de identificá-las e analisá-las em estudos sociolinguísticos.

Referências

- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. *Estimativa de população dos municípios para 2019*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=3097>>. Acesso em: 10 set. 2019.
- IPOL. *Inventário pomerano: reconhecimento da língua como referência cultural*. 25 mar. 2019. Disponível em: <<http://www.domingosmartins.es.gov.br/noticia/item/1811-inventario-pomerano-sera-utilizado-para-requerer-reconhecimento-da-lingua-como-referencia-cultural-brasileira.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAHIA, J. *O tiro da bruxa: Identidade, Magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Tradução: Richard Nice. New York: Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- BREMENKAMP, E. S. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFES, Vitória, 2014.
- CALVET, L. J. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Plano Municipal de Educação*. Domingos Martins, 2015
- DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos*. Domingos Martins, 2016.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. *Estimativa de população dos municípios para 2019*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7d410669a4ae85faf4e8c3a0a0c649c7.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- FISHMAN, J. *The Sociology of Language*. Bowley: Newbury House Publisher, 1972.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.
- GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. *Conceitos essenciais da Sociologia*. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- HÖHMANN, B. *Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer pommerischen Sprachgemeinschaft. Eine sociolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien*. Frankfurt: Peter Land, 2011. N. B.

- KÜSTER, S. B. *Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil*. 2015, 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LAZZARO, A. Klaus Granzow: relato da vida dos camponeses pomeranos durante a ditadura militar no Brasil. In: GRANZOW, K. *Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul: colonos alemães no Brasil*. Espírito Santo: Arquivo público do Estado do Espírito Santo, 2009 (Coleção Canaã, 10), p. 5-7.
- MAZZELLI, L. As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. In: SAVEDRA, M., PEREIRA, T., GAIO, M. *Repertórios Plurilíngues em Situações de Contato*. Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, 2019. p. 38-49.
- MAZZELLI, L. *Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá - ES: em evidência a língua Pomerana*. 2018a. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018a.
- MAZZELLI, L. A pluralidade linguística em Domingos Martins, Espírito Santo. *Percursos Linguísticos* (UFES), vol. 08, p. 26-44, 2018b. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21442/15609>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.
- SAVEDRA, M. M. G. Portugais brésilien et langues d’immigration au Brésil: deux siècles d’histoire, de politique et de contact linguistique. In: MARTIN, E. V.; KERMELE, N.; MELLO, M. E. C.; JOBIM, J. L. *Dialogies France-Brazil Circulations: Représentations Imaginaires*. Pau: PUPPA, 2018, p. 151-162.
- SAVEDRA, M. M. G.; PEREZ, G. M. H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes. *Revista Organon*, vol. 32, n. 62, 2017.
- SCHATZKY, T. Introduction: practice theory. In: SCHATZKY, T.; KNORR C.K.; SAVIGNY, E. von. (eds.). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, p. 1-14.

- SETTON, M. G. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 60-70, 2002.
- SPOLSKY, B. What is Language Policy? In: SPOLSKY, B. (org.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012, p. 3-15.
- SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- THOMASON, S. *Language contact: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.
- TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- TRESSMANN, I. *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português. Pomerisch Portugijsisch Wöirbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006

Planejamento linguístico: panorama histórico de um conceito

Stephanie Godiva¹

Introdução

Os usos da(s) língua(s) é um tema em constante discussão e avaliação em sociedade. A partir das práticas de linguagem, identidades são forjadas e os indivíduos se reconhecem no mundo, conseqüentemente, tornando a língua um importante instrumento de poder e *status social*. Segundo Lagares (2018), embora suscite interesse de todos e se mantenha sob os holofotes, as percepções acerca desse objeto são bem distintas entre leigos e especialistas. Entre os elementos que fomentam o desentendimento, o pesquisador identifica a incompreensão e a falta de prestígio social do *métier* do linguista, assim como a ardorosa defesa dos bons usos da língua, leia-se o domínio das convenções estabelecidas na gramática normativa, supostamente ameaçada por estrangeirismos e a baixa instrução de seus falantes de origem popular. Nesse sentido, não faltam, nas prateleiras de livrarias, colunas de jornais, ou até mesmo em canais no *Youtube*, manuais (ou tutoriais) sobre as regras da gramática.

No campo da Linguística, “do modo como é conceituada, a língua é tradicionalmente entendida como algo fechado em si e auto-suficiente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25). Calcado nessa proposição e nas concepções positivistas de sua época, Ferdinand de Saussure, ao estabelecer seu corte epistemológico, organizado por seus alunos na obra

1 Mestranda do Programa de Estudos de Linguagem, vinculado a Universidade Federal Fluminense. É bolsista do CNPq sob orientação da Prof. Dr. Mônica Savedra.

Curso de Linguística Geral, em 1916, privilegia a sincronia. A naturalização da noção de língua e seus contornos lhe possibilitou desconsiderar todos os aspectos históricos e sociais do novo objeto que emergia, alocando a língua num mundo idealizado.

Nesse ínterim, cerceava-se as possibilidades de análise linguísticas, desenvolvendo estudos que propunham iluminar apenas o sistema, desconsiderando a realidade ou as questões do falante. Isto é, ratificava-se na academia a noção de língua pura, sendo esta bem delimitada e único objeto de análise. Rajagopalan esclarece que

O desejo de manter a língua pura se traduz no medo mórbido de “contaminação” com as demais línguas e na desconfiança em relação a qualquer tipo de contato com elas. Max Müller (*apud* Thomason e Kaufman, 1991:1), indólogo e um dos pioneiros do método comparativo, foi o autor da famosa frase “*Es gibt keine Mischsprache*”, ou seja, não se admite que possa haver línguas mistas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 91).

Ao mito da pureza linguística associava-se também o mito da isenção do pesquisador. A disciplina da linguística, forjada sob os pressupostos remanescentes do positivismo, relegaria a segundo plano não só qualquer discussão acerca do contato linguístico ou plurilinguismo como também as subjetividades do fazer científico. Ainda no início do século XX, Rajagopalan (2003) destaca que para Volóchinov (Círculo de Bakhtin):

A linguística, a estilística e a filosofia da linguagem que nasceram e foram forjadas pela corrente das tendências centralizadoras na vida da linguagem têm ignorado a heteroglossia dialógica na qual estão incorporadas as forças centrífugas na vida da linguagem. Por este motivo, elas não foram capazes de acomodar a natureza dialógica da linguagem, que é uma luta entre pontos de vista sociolinguísticos, e não uma luta intralinguística entre vontades individuais e contradições lógicas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 63).

Tal crítica permanece atual no campo da linguística e é sobretudo fomentada pela área de políticas linguísticas como veremos a seguir.

Política na Linguística

No que se refere às línguas, segundo Calvet, “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua” (CALVET, 2007, p. 11). Entre os inúmeros exemplos na história², encontramos, durante o período moderno, a fundação das academias nacionais, como, por exemplo, a Academia Francesa, em 1635 (CALVET, 2007; JERNUDD e NEKVAPIL, 2012). À medida que as línguas europeias e as das comunidades oriundas de novos territórios recém-conquistados estavam em constante contato, essas instituições eram importantes meios de padronização do código e imposição da língua. Nesse sentido, o autor prossegue:

De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas” (CALVET, 2007, p. 11).

No que diz respeito à definição do termo política linguística e sua área de aplicação, sua formulação surge na literatura especializada em 1959 a partir do trabalho de Einar Haugen sob o sintagma *language planning*. O linguista dissertava sobre os problemas linguísticos da Noruega e procurava demonstrar a intervenção do Estado na edificação de uma identidade nacional depois de séculos sob o domínio da Dinamarca. Inspirado no modelo de Herbert Simon, Haugen propunha analisar os

2 Jernudd e Nekvapil (2012) destacam também: a academia francesa, fundada em 1635, os movimentos nacionalistas no século XIX e movimentos na União Soviética (1920-1930).

diferentes estágios de um planejamento linguístico com um procedimento de decisão: os problemas, os decisores, as alternativas, a avaliação e a aplicação. Nesse rol, os problemas para o teórico surgiam a partir da não comunicação proporcionada pela falta de planejamento linguístico de uma nação. Nesse sentido, sua teoria é criticada por Calvet por não levar em conta o plurilinguismo, vincular-se à concepção liberal americana de planejamento, além de apresentar uma “aplicação mecanicista de modelos utilizados na economia liberal e na administração de empresas, sem nenhuma análise sociológica das relações de força que se encontravam em jogo” (CALVET, 2007, p. 25).

No mesmo ano, conforme destacam Savedra e Lagares (2012), Ferguson apresentaria os conceitos de diglossia e bilinguismo ao analisar as situações de plurilinguismo nas quais, em uma mesma língua, ao menos duas variedades coexistiriam: uma alta e outra baixa.

Em 1964, portanto, o congresso, na universidade da Califórnia, já contava com os principais nomes do campo das décadas de 1960 a 1980 nos Estados Unidos: Bright, Haugen, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin e Ferguson, faltando apenas Fishman que apareceria poucos anos depois. De acordo com Calvet “[...] o ‘planejamento linguístico’ recebe seu batismo na mesma época que a sociolinguística, e pouco mais tarde será definida por Fishman como sociolinguística aplicada” (CALVET, 2007, p. 13).

Björn Jernudd e Jiří Nekvapil (2012) salientam que, tanto a área quanto o conceito de *Language Planning*, surgido nos anos finais da década de 1960, seriam elaborados em uma vasta literatura na década seguinte. Em 1969, cinco anos após o primeiro evento, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, Björn Jernudd e Joan Rubin organizam outro no East-West Center do Havaí. A partir dele é produzida a conhecida obra *Can Language be Planned?*. Além disso, possui grande relevância ao campo as publicações da coleção *Contributions to the Sociology of Language*, dirigida por Fishman. Nota-se um grande engajamento dos intelectuais na promoção do novo campo que se delineava. Boa parte dos principais teóricos não só eram associados a American Academia como também exerciam grande influência em outras instituições. Ferguson, por exemplo, como Diretor do The Center for Applied Linguistics, localizado em Washington DC.

Calvet frisa que as investigações se alternavam em uma abordagem panorâmica e em estudos de caso. Essas obras, no entanto, iluminavam apenas os problemas linguísticos em países, à época, denominados como em desenvolvimento e recém independentes, ou minorias linguísticas. Ou seja, ao que parece essas questões não se dirigiram aos países europeus e seu padrão linguístico.

Esses primeiros trabalhos, os quais propunham intervenções conscientes em seus objetos, viam-se confrontados pelos “problemas” linguísticos oriundos da descolonização na África e Ásia. Os estudos se concentravam nos aspectos socioculturais visando a unidade e coesão nacional. Até esse período, o multilinguismo era percebido como um problema a ser sanado e para tal colocavam os linguistas seus conhecimentos técnicos especializados para equipar os idiomas locais. O termo planejamento linguístico ao se tornar parte da literatura especializada, adquire então conotações econômicas e estatais:

A atenção no estudo emergente concentrou-se sobretudo nos aspectos linguísticos da unidade sociocultural (“nacionalismo”) e sua integridade (“nacionismo”) política (administrativa) (Fishman, 1968b) e em atingir metas de eficiência comunicativa para a mobilização nacional (Deutsch, 1953). O interesse pelo planejamento linguístico, no entanto, também foi condicionado pela situação da linguística, na qual as questões da linguagem e da sociedade se colocaram na linha de frente: uma disciplina específica e mais geral, a sociolinguística começou a ganhar forma. O planejamento linguístico passou a ser tipificado e ensinado como um ramo da sociolinguística (JERNUDD & NEKVAPIL, 2012, p. 24)³.

3 Tradução nossa. Original: “Attention in the emerging study was concentrated above all on the languages aspects of the socio-cultural unit (‘nationalism’) and its related political (administrative) integrity (‘nationism’) (Fishman 1968b) and on meeting goals of communicative efficiency for national mobilization (Deutsch 1953). Interest in language planning, however, was also conditioned by the situation in linguistics, in which matters of language and society moved into the forefront: a specific, more general discipline, sociolinguistics, began to take form. Language planning came to be typed and taught as a branch of sociolinguistics”.

Assim, o aspecto estatal tornou-se significativo no contexto da política linguística. Embora qualquer grupo de cidadãos possa se reunir e formular políticas linguísticas, somente o Estado pode, e tem os artifícios de passar do planejamento à prática (LAGARES, 2018; SAVEDRA; LAGARES, 2012). Percebemos, assim, que a política linguística se constitui também por sua aplicação, sob o binômio política linguística e planejamento linguístico.

Durante a década de 1970, houve uma expansão do campo e, por conseguinte, do termo, passando a ser utilizado também em outras escolas e uma gama de denominações variantes aparecem em cena nos estudos de línguas em contato. Savedra e Lagares (2012) listam alguns em seu artigo: *language planning*, *language planning process*, *advances in the creation and revision of writing system*, *language and politics*, *language standardization*, *language planning for modernization*, *study in societal multilingualism*.

Calvet defende que “em todos os casos e em todas as definições, as relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação” e cita Fishman, para quem “o planejamento é a aplicação de uma política linguística”, visão esta que se fará presente em definições posteriores (CALVET, 2007, p. 15). Seguindo essa argumentação, Calvet constata que a escolha lexical para denominar o processo trataria apenas do mesmo conteúdo conceitual com uma embalagem diferente.

Em contraposição, Lagares (2018) aproxima-se de Guespin e Marcellesi ao reconhecer 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’” (LAGARES, 2018, p. 32). De acordo com Guespin e Marcellesi:

O conceito de glotopolítica dá conta de um eixo vertical, ligando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante aos fatos mais salientes de política linguística. Cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que aquele coberto pela noção de política linguística, pois a inovação glotopolítica nem sempre é percebida como tal: toda decisão que modifica as relações sociais é,

do ponto de vista da linguística, uma decisão glotopolítica (Guespin e Marcellesi, 1986, p. 15).

Desde modo, o termo Glotopolítica abarcaria todos os aspectos políticos do ato comunicativo reconhecendo e possibilitando para a análise não só as tradicionais situações de planejamento executadas pelo Estado, mas também as resistências adotadas em sociedade.

Em seu livro, buscando apresentar um panorama didático da produção deste campo de estudos, Calvet apresenta ainda dois grandes grupos epistemológicos. De acordo com o linguista, seria possível identificar os cientistas de abordagem instrumentalista e os nativos.

A abordagem instrumentalista, disserta Calvet, seria uma abordagem simplista do processo de comunicação da língua, uma vez que utilizaria um aporte banal para seu aperfeiçoamento. Com isso, a língua não estaria a serviço das necessidades sociais, mas na resolução de problemas linguísticos. Caberia ao planejador avaliá-la e corrigi-la para aproximá-la da normalidade. Acerca desses trabalhos clássicos, Da Silva identifica três postulados básicos, a saber: “(1) a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os ‘problemas’ dessas comunidades e/ou nações” (DA SILVA, 2013, p. 293).

Por sua vez, contemplaria a sociolinguística nativa a produção intelectual de linguistas sobre seus próprios contextos e países. Nesse rol, Calvet dá especial atenção à sociologia catalã, sobretudo ao trabalho de Lluís Aracil. Aracil debruça-se sobre os conflitos na Espanha e procura, em sua análise, distinguir os conceitos de normalização, substituição e assimilação, os quais promoveriam a auto-regulação das línguas em concorrência. Contudo, sua particularidade consiste em se assumir como ator participante da prática política e não como especialista isento. De acordo com Jernudd e Nekvapil (2012), é durante a década de 1980 que muitos especialistas, assim como os catalães, se virariam contra o Estado e buscariam desenvolver uma teoria e metodologia crítica em defesa das minorias.

Da Silva (2013), em sua análise sobre a história epistemológica da área, também destaca que em contraposição à produção de caráter

técnico-científico ao longo das décadas de 1960 e 1970, as seguintes, de 1980 e 1990, seriam marcadas por forte crítica à área.

Pesquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista acusaram a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos ao mesmo tempo em que se autoproclamava um empreendimento objetivo (científico) e ideologicamente neutro. Em nome do discurso da racionalidade e da eficiência técnica, os pesquisadores da área estariam negligenciando as motivações políticas, sociais e ideológicas da atividade na qual estavam envolvidos (DA SILVA, 2013, p. 296-297).

Nesse sentido, observa-se que, apesar da língua em seu uso social ter se deslocado para o centro da análise, norteava ainda essas pesquisas noções provenientes do século XIX acerca dos pressupostos teórico-metodológicos. Deste modo, visando ratificar o lugar da linguística como área produtora de conhecimentos científicos aos moldes dos princípios do campo biológico, não se reconhecia a subjetividade na construção do escopo teórico assim como sua perspectiva eurocêntrica de análise.

No rol de abordagens que visavam contemplar aspectos não implícitos do planejamento linguístico, Da Silva (2013) apresenta a proposta epistemológica de dois pesquisadores: Ruíz e Tollefson. O primeiro, em um artigo publicado em 1984 e republicado em 1988, como salienta Da Silva, estabelece diferenças de orientação dos pesquisadores da área: a “língua como problema (*‘language-as-problem’*), na qual é mantida a orientação monoglóssica clássica e língua como direito (*‘language-as-right’*), em que trata pesquisas que privilegiem a língua como um direito das comunidades minoritárias”. Para Ruíz, a superação dessas duas vertentes se daria por meio de uma terceira via, da língua como recurso (*‘language-as-resource’*), na qual a língua seria reconhecida como “um recurso a ser explorado social, política e economicamente pela sociedade” (DA SILVA, 2013, p. 300) propiciando uma diminuição das tensões entre os grupos hegemônicos e as comunidades minoritárias. Silva (2013), aproximando-se de Tollefson, ressalta que esse terceiro viés propõe conciliar diferenças teóricas por excelência antagônicas.

Já Tollefson distingue a produção da área sob o paradigma abordagem neoclássica (*Neoclassical Approach*) e a histórico-estrutural

(*Historical-Structural Approach*). A abordagem neoclássica, em voga sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, punha as escolhas individuais no cerne dos processos de política linguística. O pesquisador, como demonstra Da Silva (2013), critica a abordagem, uma vez que impossibilita análise das comunidades linguísticas e relegando o arcabouço teórico de outras áreas apenas a ferramentas para a solução de problemas linguísticos. Por sua vez, a abordagem histórico-estrutural

a política linguística, quase sempre, é vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo, acredita-se que, subvertidas, eles podem se transformar em mecanismos de mudança social. Assim, para Tollefson, a pesquisa na área deve ter como principal objetivo explicitar as bases históricas das práticas de política linguística visando desnudar os interesses sociais e econômicos em jogo. Propõe-se que as instituições envolvidas com política linguística são inseparáveis da economia e da política e, portanto, assemelham-se a outras estruturas de classe (DA SILVA, 2013, p. 304).

Ainda nos anos 1990, o linguista Schiffman estabelece a distinção entre linguística implícita (“*covert*”) e explícita (“*overt*”). Essa dicotomia permite incluir na análise ações de políticas linguísticas que não sejam sistematizadas ou articuladas pelo Estado. Deste modo, contempla práticas cotidianas e, como expõe Da Silva (2013), evidencia o caráter heterogêneo dessas práticas e políticas linguísticas.

Na década seguinte, Spolsky (2004) aprofunda a discussão iniciada por Schiffman acerca do descompasso entre as políticas oficiais e as praticadas pela comunidade linguística. Nesse sentido, como destaca Da Silva (2013), Spolsky estabelece uma ruptura nos pressupostos tradicionais da área. Em detrimento de uma abordagem hierárquica e unilateral das políticas linguísticas, ou seja, oriundas apenas dos agentes oficiais, o pesquisador apresenta categorias inter-relacionadas e de mesmo nível hierárquico: representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*).

As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, enquanto as práticas

linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la. O gerenciamento linguístico, por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma dada comunidade (DA SILVA, 2013, p. 312).

No rol das discussões acerca do planejamento político, destacamos ainda a abordagem de Calvet (2004), que por sua vez propõe um aporte teórico para a análise das situações linguísticas. Em sua obra, apresenta as noções de iniciativas *in vivo* e *in vitro*. A primeira emergiria das ações e escolhas individuais dos atores sociais, ou seja, não haveria interferência do aporte do Estado. O outro trataria de políticas formais exercidas por meio de decretos e leis, ou seja, num viés horizontal. Nesse ínterim, o autor desenvolve também os conceitos de equipamento das línguas – isto é, o léxico, a padronização – e o de ambiente linguístico. Björn Jernudd e Jiří Nekvapil (2012) destacam que algumas correntes da *language planning* se apropriam da concepção de ecologia para explicar as dinâmicas de interação das línguas num mesmo território.

Faz-se mister, no campo das políticas linguísticas, para a análise do corpus, o conceito de ideologia, cuja definição é bastante emblemática na literatura em virtude não só do largo espectro que muitas vezes contempla, mas também porque busca sintetizar ambivalências. A interseção entre língua e ideologia assinala o esforço de compreensão dos valores sejam eles acadêmicos, institucionais ou populares que subjazem ao uso e à representação da(s) língua(s) em uma dada comunidade. Segundo Bernard Spolsky,

Ideologia linguística ou *crenças linguísticas* designam o consenso de uma comunidade de fala sobre o valor a ser aplicado a cada uma das variáveis linguísticas ou variedades de uma dada língua que compõem seu repertório. Na maioria dos casos, existem diversas ideologias, assim como existem várias comunidades de fala ou comunidades étnicas; em geral, uma delas é dominante (SPOLSKY, 2018, p. 14).

O autor elucida ainda que a ideologia linguística constitui um dos mecanismos de promoção e constituição de políticas linguísticas, ou seja, configuraria todo o aporte mental dos gestores de tais ações. Já a práxis de tais concepções faria parte das práticas de linguagem. Desse modo,

Para descrever a gestão linguística, pode-se usar a taxonomia derivada da pergunta feita por Cooper (1989: 31) quando se dispôs a investigar a expansão da língua e a mudança linguística: “*quem planeja o quê, para quem e como*”. Levar essas questões em consideração nos proporcionará uma noção mais abrangente da natureza da gestão linguística e como ela deve se diferenciar das práticas gerais de linguagem e das crenças que ela habitualmente pretende modificar.

Nesse ínterim, Bagno salienta que as ideologias linguísticas racionalizam “estruturas e relações sociais existentes, assim como hábitos linguísticos dominantes”. Iluminando a questão mais profundamente, Woolard ressalta os inúmeros aspectos que se entrelaçam ao conceito, tais como: identidade e comunidade, nação e estado, moralidade e epistemologia. Para a autora, esses aspectos são instrumentalizados pelas elites, embora inconscientemente, para fortalecimento e consolidação de seu poder e das hierarquias sociais.

Esse conjunto de relações supracitadas, no sentido mais prático, impulsionam as representações que os falantes constroem das variedades de sua língua. Observamos assim, que as variedades mais prestigiosas estão vinculadas às classes mais abastadas e letradas, detentoras de maior *status* social, enquanto as de menor capital simbólico-social, menos prestigiadas ou consideradas inferiores são associadas a camadas sociais estigmatizadas ou menos escolarizadas. As ideologias linguísticas possibilitam e influenciam formas de análise dos dados, assim como, impactam o status social e o uso das línguas.

[...] todas as atividades de planejamento linguístico ocorrem em contextos sociolinguísticos particulares, e a natureza e o escopo do planejamento só podem ser plenamente compreendidos com relação aos contextos. Deve-se interpretar

“contexto sociolinguístico” como incluindo qualquer coisa que afeta as práticas de linguagem e crenças linguísticas ou que leva a esforços de intervenção.

Portanto, nos aproximamos de Milroy ao defender que “qualquer empreendimento que afirme ser não ideológico e neutro, mas que de fato permanece dissimuladamente ideológico e carregado de valor, é o mais perigoso por causa dessa sutileza enganosa.”

Conclusão

Nesse breve panorama, podemos ter uma visão global da ainda recente área de política linguística e algumas propostas de definição do conceito. Além disso, podemos verificar como o planejamento linguístico está intrinsecamente ligado à política linguística, sendo o planejamento linguístico a realização prática de uma política linguística. Essas não sendo exclusivamente ferramenta de ação do Estado, embora este seja o único que possa aplicá-la ao nível formal.

Apesar dos avanços e reconhecimento paulatino da área, de acordo com Rajagopalan, há ainda um longo caminho a ser percorrido pelo campo da linguística, que ainda hoje se apresenta muitas vezes arcaica e ainda utiliza algumas noções provenientes do século XIX, sobretudo ao que confere a isenção do pesquisador. Portanto, é de grande importância que os estudos de glotopolítica adquiram cada vez mais espaço e iluminem os conflitos linguísticos.

Referências

- BAGNO, Marcos. Ideologia Linguística [Language Ideology]. In: BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 200-201.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

- DAOUST, Denise; Maurais, Jacques. O Planejamento Linguístico. In: Jacques Maurais (ed.): *Politique et aménagement linguistiques*. Québec: CLF, 1987, p. 5-46.
- EAGLETON, Terry. O que é Ideologia? In: Eagleton, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira e Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997, p. 15-40.
- JERNUDD, Björn; NEKVAPIL, Jiff. History of the field: a sketch. In: Bernard Spolsky (ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge handbooks in language and linguistics), 2012, p. 16-36.
- LAGARES, Xoán. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos.; BAGNO, Marcos. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RAJAGOPALAN, Kannavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. As políticas linguísticas. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 135-139, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 13 fev. 2019.
- SAVEDRA, Mônica; LAGARES, Xoán. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, [S.l.], v. 17, n. 32, jun. 2012. ISSN 23584114. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- SPOLSKY, Bernard. What is language policy? In: Bernard Spolsky (ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge handbooks in language and linguistics), 2012, p. 3-15.

- SPOLSKY, Bernard. Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. Trad. Marcos Bagno. In: SPOLSKY, Bernard. *Language policy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 1-15.
- PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. *O Ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social. O desafio da francofonia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.
- WOOLARD, Kathryn A. La Autoridad Lingüística del español y las ideologías de la autenticidade y el anonimato. In: DEL VALLE, José (org.). *La Lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert, 2007, p. 129-142.
- ŽIŽEK, Slavoj. El espectro de la ideología: ¿Crítica de la ideología, hoy? In: Žižek, Slavoj (org.). *Ideología: Um mapa de la cuestión*. Trad. Mariana Podetti. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, p. 7-42.

Reflexões sobre identidade e língua: o caso timorense

Anderson Lucas da Silva Macedo¹

A questão da identidade

Trabalhos em linguística explorando a relação entre o papel da língua e a questão da identidade têm sido feitos tanto no Brasil como em outros países. Buscar entender como se constrói a identidade de falantes pertencentes a uma comunidade (especialmente em comunidades bi/plurilíngues) não é tarefa trivial e simplória, a começar pelo fato de que há diferentes conceitos para identidade. Sabe-se, contudo, que este vocábulo vem do latim *identitas* tendo como base lexical ‘idem’. Sendo assim, similaridade é o componente principal de identidade.

Kiesling (2013) define identidade como um processo ou estado de relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Para o autor, identidade é como os indivíduos se conceituam, se definem e pensam a respeito de si próprios. Ao utilizar a pesquisa sociolinguística de Labov em Martha’s Vineyard *The social motivation of sound change* como exemplo em seu texto, Kiesling salienta que os padrões observados na localidade referida não se relacionavam simplesmente pelo fato de os falantes terem nascido na ilha. O maior uso das variantes locais era percebido nos indivíduos que se identificavam com a ilha (seja por práticas pesqueiras, seja por possuir sentimentos positivos em relação ao local). Labov mostrou

1 Doutorando em Estudos da Linguagem (linha de pesquisa: historiografia, política e contato linguístico) pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista CNPq e orientando da Prof^a. Dr^a. Monica Savedra. E-mail: andersonlucasm@gmail.com

(empiricamente) que as pessoas daquela ilha escolhiam de que maneira iriam falar de acordo com quem queriam ser.

Kiesling (2013) apresenta uma ideia flexível de identidade e não rígida – indivíduos a constroem e a criam. O linguista ainda afirma que a identidade se renova continuamente; tal renovação é um processo que envolve negociação nas interações sociais. Um único indivíduo não pode simplesmente construir uma identidade a qualquer tempo, já que há restrições para que a identidade seja interpretada pelos outros componentes do grupo social. Identidade também, segundo o autor, se relaciona com o binômio individual/social uma vez que um indivíduo se relaciona com a sociedade.

Sobre esse assunto, Stuart Hall, sociólogo jamaicano, trouxe grandes contribuições para o entendimento do conceito de identidade. Ele mostra que a globalização traz grande impacto sobre a identidade cultural. As sociedades modernas são, por essência, aptas a mudanças frequentes e rápidas. Tais mudanças podem ser explicadas pelo fato de diferentes partes do planeta passarem a ter uma ampla interconexão.

Uma das primeiras ideias que se tem ao pensar o tema da identidade é o da identidade nacional. Por exemplo, as pessoas geralmente se definem como brasileiras, moçambicanas, tailandesas etc. Hall (2006) explica que as culturas nacionais em que os indivíduos nascem proveem uma das origens da identidade cultural. Segundo o sociólogo, a nacionalidade é uma metáfora, já que esse tipo de identidade não nos é dada geneticamente. Identidade nacional não é uma característica inerente ao ser humano, mas é formada, ensinada, renovada; Hall usa a palavra ‘representação’. O pesquisador segue afirmando que os indivíduos sabem o que é ser ‘brasileiro’ ou ‘inglês’, por exemplo, devido a um conjunto de significados que cada cultura possui.

Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da

nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica (HALL, 2006, p. 49).

Podem-se usar, para ilustrar a questão da identidade e língua, as comunidades minoritárias, especialmente as que foram formadas pelo processo de imigração, e suas línguas ou variedades linguísticas. Tais formas geralmente são vistas como inferiores e sofrem grande estigmatização. Krug (2004) explica o fenômeno através de um viés político e social afirmando que a língua/variedade da maioria é onde se encontram, em muitos casos, o poder e o prestígio. Muitos indivíduos não querem pertencer a um grupo de pouca expressão na sociedade ou com pouco poder. Fazer parte de um grupo linguisticamente forte é motivo de orgulho e se relaciona com a formação de uma identidade positiva. Ao avançar em sua discussão sobre o tema proposto, afirma o pesquisador:

A língua é considerada um dos principais fatores de determinação da identidade de um grupo. Da mesma forma como ocorrem mudanças na identidade de um indivíduo, a língua também sofre mudanças. Algumas delas se dão ao longo do tempo com as inovações no campo científico e tecnológico. Outras são, no entanto, o resultado das constantes migrações, seja de cidade para cidade, seja do campo para a cidade. Com estas mudanças, tanto a língua quanto a identidade sofrem alterações. Com estas alterações, originaram-se novos grupos, surgiram novas identidades, as variedades linguísticas rumaram em direção às variedades dominantes e, portanto, as variedades dominadas ou minoritárias entraram em desuso. Muitas das variedades minoritárias que ainda sobrevivem são alvo de estigma e preconceito e, em certos casos, ridicularizadas, gerando, dessa forma, conflitos de inclusão ou exclusão (KRUG, 2004, p. 18).

Feitas essas discussões sobre identidade, dar-se-á início a uma apresentação sobre o Timor Leste, o mais novo membro da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), e também uma pesquisa

sociolinguística com um grupo de timorenses visando a compreender qual ou quais são as línguas de maior representatividade no país.

O caso do Timor Leste

A República Democrática do Timor-Leste, considerada um dos países mais jovens do mundo, é a parte oriental da ilha do Timor, localizada no imenso arquipélago indonésio, no sudeste asiático. Esse país compartilha fronteira unicamente com a Indonésia e está numa posição privilegiada, já que se localiza no final da Ásia e no começo da Oceania. Possui um território de aproximadamente 14800 quilômetros quadrados, sua capital é Díli e seus habitantes são contatos em cerca de 1.290.000.

A História timorense é marcada por um sangrento capítulo. Em 1975, o país vivenciou a saída dos portugueses de seu território, que haviam colonizado a ilha desde 1517. O que podia ser o começo de uma independência, tornou-se a pior fase política do Timor Leste. A Indonésia, país vizinho, apoiada pelos Estados Unidos e pela Austrália, invadiu o Timor e o fez sua 27ª província, iniciando um período obscuro de 24 anos. A Indonésia violou diversos direitos humanos durante a invasão. Uma das justificativas foi a pressuposta incapacidade do Timor Leste se manter como uma nação independente, o que poderia causar a sua união a países comunistas como a Rússia e a China. É preciso recordar que o mundo ainda vivia a Guerra Fria naquela altura. A invasão foi armada e agressiva. Como consequência, milhares de timorenses foram brutalmente assassinados, torturados; há relatos de execuções extrajudiciais e trabalho escravo (MACEDO, 2019). Digno de nota é o fato de a Indonésia ter usado programas massivos de alfabetização e escolarização em *bahasa*, língua indonésia, e ter banido a língua portuguesa (BARTOREO, 2009).

Com o passar dos anos, nasce e cresce o conhecimento da comunidade internacional a respeito dos horrores vivenciados pelos timorenses. Pressões internas e externas fazem com que a Indonésia admita que a integração com o Timor Leste não era algo irreversível e que os próprios timorenses poderiam decidir o seu futuro. Em agosto de 1999 houve um processo eleitoral (organizado pela ONU) e os timorenses

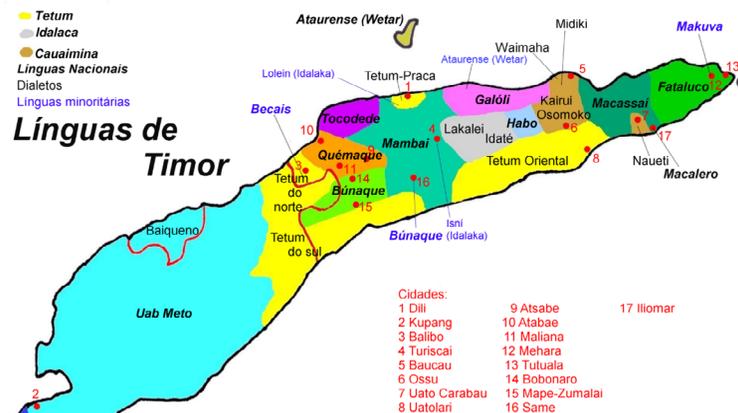
votaram pela independência (OLIVEIRA, 2016). Ao serem retirados do Timor, os indonésios causaram grande destruição na capital, Díli.

Em 2002, o Timor é finalmente reconhecido como Estado Democrático Independente. A Constituição é promulgada no mesmo ano e há algumas determinações que são pertinentes à Linguística como, por exemplo, a escolha das duas línguas oficiais: o tétum e o português. Abaixo segue o fragmento do texto oficial:

Artigo 13º. (Línguas oficiais e línguas nacionais

1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor Leste.
2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado (CONSTITUIÇÃO, 2010, p.11-12).

Esse pequeno país asiático é caracterizado por grande diversidade linguística. Os timorenses convivem com diversos falares em seu cotidiano. Os linguistas não concordam no número exato de línguas existentes no Timor, mas são entre 16 e 32 (BARTOREO, 2009). As línguas timorenses vêm de dois grandes troncos: o papua e o austronésia. O tétum, língua hoje oficial, é de origem austronésia. Além dessas línguas asiáticas, há o português, como mostrado, o inglês, o bahasa e o chinês. O mapa abaixo ilustra essa diversidade.



Mapa 1 – Mapa Linguístico do Timor Leste

Num intuito de conhecer melhor a relação entre identidade e línguas no Timor Leste, realizou-se uma pesquisa sociolinguística, através da plataforma *Google Forms*, com 35 timorenses. Esta pesquisa foi desenvolvida para um evento em Linguística do Laboratório de Pesquisa em Contato Linguístico (LABPEC) do programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Alguns desses informantes moram no Brasil (são estudantes universitários que gozam de bolsas de estudo), mas a maioria vive em Díli, capital do Timor. Foram 19 homens e 16 mulheres participantes, entre 21 e 31 anos – todos em contexto universitário.

O questionário enviado aos informantes era composto por 5 perguntas, a saber: i) quantas línguas você fala?; ii) qual língua melhor representa você?; iii) qual língua melhor representa o Timor Leste?; iv) se tétum não for sua língua materna, responda. De 1 a 5 que nota você daria a sua habilidade de falar e entender tétum? e v) em sua opinião, que língua todo timorense deve falar? As perguntas foram elaboradas de modo a facilitar a compreensão dos timorenses, levando em conta que o português não é a língua materna deles. Evitou-se também o uso de termos utilizados na linguística.

Serão feitos comentários sobre as respostas dadas pelos timorenses. Algumas perguntas terão mais destaque do que outras porque se adequam melhor ao objetivo deste texto. Em relação à primeira pergunta, os resultados mostraram que apenas 2 informantes falam duas línguas, a grande maioria respondeu falar entre 4 e 5 línguas, 1 informante chegou a declarar que fala 6 línguas, ilustrando, assim, a diversidade linguística apresentada anteriormente. Na segunda pergunta (qual língua melhor representa você?), os resultados mostraram uma grande preferência pelo tétum, o que já era esperado. No entanto, o que chama atenção é o fato de que vários dos informantes não têm esta língua como L1. Em outras palavras, o tétum, mesmo sem ser língua materna de alguns dos participantes, relevou-se como língua de representatividade. Organizaram-se os resultados em gráfico, como pode ser visto abaixo:



Gráfico 1 – Resultados da pergunta “Qual a língua que melhor representa você?”

Os resultados obtidos com terceira pergunta (qual língua melhor representa o Timor Leste?) se alinham com os da segunda, o tétum, além de representar os informantes, é a língua de representação timorense, de acordo com os participantes. Desta vez, o português foi mencionado por 10 pessoas, 8 acreditam que o português somente representa o Timor e 2 pensam que o português ao lado do tétum o fazem.



Gráfico 2 – Resultados da pergunta “Qual a língua que melhor representa o Timor Leste?”

Na quarta pergunta, os resultados se mostraram positivos. Nenhum dos informantes se mostrou inseguro em relação ao tétum. A última pergunta (em sua opinião, que toda língua todo timorense deve falar?), evidenciou, mais uma vez, o grande papel protagonista do tétum na sociedade timorense. A maioria concorda que todo timorense deve falar tétum. No entanto, 7 participantes responderam tétum e português. A língua inglesa foi contada nas respostas, mas com pouca força.



Gráfico 3 – Resultados da pergunta “Na sua opinião, que língua todo timorense deve falar?”

Batoréo e Casadinho (2001) abordam como os timorenses que vivem no Timor e em Portugal avaliam a língua portuguesa em relação a atitudes e identidade linguísticas. Através da análise dos *corpora* utilizados pelas autoras (um *corpus* com entrevistas com a geração de mais de 40 anos e outro com a geração com menos de 40), conclui-se que a idade era a variável significativa no que tange à percepção e avaliação da língua em questão. Outras variáveis como gênero ou local de residência não influenciavam em tal observação. Os informantes manifestaram lealdade linguística e uma atitude linguística positiva diante do português. Eles consideram essa língua parte de sua identidade e cultura. As autoras concluíram também que a geração com mais de 40 anos é composta por timorenses que estudaram português na escola elementar, ainda na época colonial, e vivenciaram o regime invasor indonésio e a consequente imposição de sua língua, o bahasa. Para esse grupo de pessoas, o português recebeu o estatuto de língua de resistência, criando uma identificação mais solidificada com a língua em questão. Eles passaram ver o português como uma língua relacionada à liberdade e não como uma língua imposta.

Batoréo e Casadinho (2001) mostram também que a geração com menos de 40 anos (consequentemente não tiveram aulas de português nas escolas antes do regime indonésio) reconhecem que a língua portuguesa tem um papel de importância no Timor Leste, tal importância

é ligada pelo fato de ser língua oficial internacional. Eles a veem como uma língua de desenvolvimento e de internacionalização; isso demonstra que os informantes possuem confiança nas políticas adotadas pelo governo no que diz respeito à escolha do português. Sobre isso afirmam as autoras:

Com base nesta caracterização das duas gerações, conclui-se que os falantes mais velhos patenteiam uma visão historicista sólida relativamente à Língua Portuguesa, dando origem a um **modelo mental identitário idealista**, uma vez que o Português constitui uma identidade local construída através de memória sofrida, mas idealizada do passado. Quanto ao segundo grupo, o dos falantes com idades inferiores a quarenta anos, ressalta o factor pragmatismo, dando origem a um **modelo mental pragmático**, visto que, para esta geração, o Português é entendido como um instrumento útil para a obtenção do progresso e internacionalização através de meios pacíficos (BatOrÉo; Casadinho, 2001, p. 12).

Comentários finais

O presente artigo se propôs a discutir conceitos de identidade cultural e sua estreita relação com a língua. Foram apresentadas ideias referentes ao tema da identidade através de um viés linguístico e social. No campo da linguística, mostrou-se a perspectiva flexível e variável de identidade em Kiesling (2013) e, no campo da sociologia, foi mostrado como Hall (2006) trouxe importantes contribuições para o tema proposto.

Logo após, o texto apresentou brevemente o Timor Leste: sua história e seu plurilinguismo. Somado a isso, foram incluídos comentários sobre a repercussão linguística criada pela invasão indonésia, uma vez que os invasores proibiram o ensino e uso de português no Timor e implementaram a escolarização em sua própria língua.

O presente artigo ainda mostrou os resultados da pesquisa sociolinguística feita com um grupo de 35 timorenses no LABPEC da Universidade Federal Fluminense em 2019. As principais conclusões

apreendidas nesse empreendimento foram que o tétum é definitivamente a língua que representa o Timor em seu âmbito nacional. A maior parte dos informantes se sente confiante ao falar tétum, mesmo não sendo, em alguns casos, sua língua materna. Conclui-se também que o português é visto muito positivamente pelos participantes timorenses, tal abertura e aceitação à língua europeia se devem ao fato de sua oficialização, mas também por uma identificação e reconhecimento do papel que o português tem na história desse país. Os dados da pesquisa referida se alinham com os resultados da pesquisa de Batoré e Casadinho (2001) que afirmaram que tanto os timorenses da geração com mais de 40 anos e os de menos de 40 mostram-se positivos à oficialização, ensino e uso do português.

Embora o português seja língua falada de cerca de apenas 5% da população do Timor, as duas pesquisas concordam que os timorenses não colocam obstáculos à sua implementação e estão em parceria com as políticas linguísticas implementadas pelo governo. De acordo com Kiesling (2013) e Hall (2006), a identidade cultural não é um conceito fechado, pelo contrário, sofre alterações. Baseado nisso, pode-se esperar (ou não) que a língua portuguesa seja ainda mais absorvida pela cultura timorense, passando a integrar mais profundamente a identidade do povo.

Referências

- BARTORÉO, H; CASADINHO, M. O Português – uma língua pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga, v. 13, n. 1, p. 63-79, 2001.
- CONSTITUIÇÃO (2002). *Constituição da República Federativa do Timor Leste*. Timor Leste: [s.n.], 2010. 48 p. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=37>>. Acesso em: out. 2019.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KIESLING, S. Constructing Identity. In: *The handbook of language variation and change*. 2. Ed. Londres: Wiley Blackwell, 2013, p. 448-467.
- KRUG, M. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante-RS*. 2004.

131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACEDO, A. L. S. *A modificação de grau em tétum: uma proposta em semântica escalar*. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEIRA, C; RAMÃO, H; ALMEIDA, V. A invasão da Indonésia no Timor Leste: uma análise construtivista. In: *Revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo*. São Paulo, v. 1, n. 7, p. 31-45, 2016.

Crédito das imagens

Mapa 1: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_tétum.
Acesso em out. 2019.

Gráfico 1: Elaboração do autor.

Gráfico 2: Elaboração do autor.

Todas as minhas aulas são monótonas? Refletindo e co-construindo entendimentos acerca de motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa

Leandro Novaes da Silva¹

Introdução

No processo de Ensino e Aprendizagem, muitos são os fatores que influenciam a dinâmica de participação de alunos, e várias pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada têm mostrado alguns desses fatores: crenças (BARCELOS, 2006), formas de interação (ALLWRIGHT, 2009), afeto (ARNOLD & BROWN, 2000 [1999]; TAVARES, 2014), dentre outros. Deste modo, é válido conduzir uma investigação que tome por foco o questionamento acima indicado, mas também incluindo outros como “o que é monotonia para os aprendizes?”, “quais aulas são afetadas pela monotonia segundo eles?”, “todas as aulas de inglês são monótonas ou há apenas momentos de monotonia?”, “quem é afetado quando aulas monótonas acontecem?”, “por que e como a monotonia afeta as aulas e a aprendizagem?”. Assim, propus-me a trabalhar para entender essas questões e outras que surgiram durante a pesquisa através da abordagem

1 Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), tendo sido orientado pela professora mestre Maria Isabel Azevedo Cunha. Atualmente mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) no campus de São Gonçalo, sendo orientado pela professora doutora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra na área de concentração de Estudos da Linguagem -pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

ético-inclusiva da Prática Exploratória (MILLER, 2010, 2013), agregando outras visões a partir do suporte teórico interdisciplinar sobre crenças (BARCELOS, 2006), aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e cultural (VYGOTSKY, 1984; PONTECORVO, 2006), letramento(s) (STREET, 2014; COPE & KALANTZIS, 2001), entre outros.

Sendo assim, este trabalho ocorre por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque tenho observado a grande dificuldade que meus colegas professores e eu temos para evitar que os alunos vejam nossas aulas como monótonas, mesmo sabendo que estamos diante de um público heterogêneo com realidades completamente distintas. Tal idealização pode partir do pressuposto que a exposição a meios tecnológicos e digitais poderia contribuir para lidar com aulas monótonas e, portanto, chatas; porém tal perspectiva se torna complexa diante da heterogeneidade encontrada em salas de aula e acerca da relação estabelecida da aprendizagem com o mero uso ou inclusão de tais tecnologias nos planos de aula sem consideração com o contexto de cada aprendiz. Por isso, primeiramente, acredito que vale a pena compreender o que os alunos entendem quanto a aulas monótonas em vez de nos precipitarmos, enquanto professores, em idealizar um público homogêneo e padronizarmos nossas aulas como resultado de tal idealização. Em segundo lugar, considerando essa dificuldade, questiono que elementos fazem com que os alunos avaliem as aulas dessa forma e como essa perspectiva de monotonia influencia a qualidade de vida na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que refletir sobre tais questões com alguns alunos possa oferecer pistas para entender as questões e ajudar a tornar o processo de ensino e aprendizado mais significativo.

Portanto, investiguei como um grupo de alunos de EJA de nível iniciante e o professor regente da turma, com os quais eu interagi em aulas de língua inglesa em uma instituição de ensino particular no município do Rio de Janeiro, entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos. Em relação a tais praticantes envolvidos, procurei entender o desenvolvimento desses aprendizes e do professor regente; a conscientização dos mesmos quanto ao seu protagonismo e ao seu papel transformador no processo de ensino-aprendizagem. A ideia foi envolver todos

os aprendizes, encorajando-os a discutir suas questões relativas ao foco da pesquisa – sentido de monotonia, crenças, qualidade de vida em sala de aula, letramentos, etc. – em seu ambiente de aprendizagem. Busquei construir também inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, consegui refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças, uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si. Além disso, a partir de entendimentos locais, espero contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Prática exploratória

Introduzida há mais de uma década, a Prática Exploratória tem se mostrado uma prática de ensinar, de aprender e de entender a vida em sala. Por meio dela, podemos explorar os porquês acerca do processo de ensino-aprendizagem que podem surgir no cotidiano do trabalho docente enquanto todos os envolvidos neste processo interagem. *Puzzles*, que são a concretização de questionamentos sobre aspectos positivos ou não quanto à vida nas salas de aulas, podem ser propostos por todos os envolvidos, cuja vontade de entender surge de uma inquietação (MORAES BEZERRA; MILLER, 2001), tal como a minha neste trabalho, acerca de aulas monótonas, que me leva a tentar compreender, por exemplo, por que, como e se de fato a monotonia afeta as aulas e a aprendizagem. A tentativa de entender alguns questionamentos que nortearam as aulas de alguns dos praticantes envolvidos com a Prática Exploratória (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, 2003; MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2003, 2004), proporcionou aos envolvidos a oportunidade não apenas de aprender a língua inglesa, mas também de entenderem sobre a própria ação no contexto social e também de envolverem-se em processo de reflexão crítica no sentido proposto por Paulo Freire ([1979] 2002) em sua pedagogia crítica, em que o aprendiz não é

um mero repositório dos conhecimentos transmitidos pelo professor, mas é ativo no processo de entender e questionar o mundo social.

Os princípios éticos e inclusivos, que norteiam a Prática Exploratória a inscrevem no horizonte delineado por Allwright (2006), ao apresentar uma proposta para uma Linguística Aplicada promissora e por Moita Lopes (2006), quando propõe uma agenda para uma Linguística Aplicada 'indisciplinar'. Segundo Miller (2012), Allwright enxerga a possibilidade de os alunos trabalharem junto com seus professores para entender mais profundamente a vida que eles co-constroem diariamente em suas aulas e fora dela. De acordo com Allwright e Hanks (2009), a Prática Exploratória surgiu com o intuito de evitar pesquisa acadêmica de natureza 'parasítica' com práticas investigativas que invadem a sala de aula e o contexto escolar a fim de se obter dados para a pesquisa de um investigador que, logo em seguida, se retira do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, sobretudo, sem dialogar verdadeiramente com os investigados. De fato, Allwright (2006) reconhece a capacidade profissional do professor e dos alunos para produzirem conhecimento a respeito de suas vivências.

Acredito que seja válido ressaltar aqui os 7 princípios chaves da Prática Exploratória de acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 149-155) aos quais eu me alinho para lidar com minhas inquietações enquanto professor de língua inglesa e eterno aprendiz:

1. Priorizar a qualidade de vida;
2. Trabalhar para gerar entendimentos acerca das aulas e o processo de aprendizagem;
3. Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
4. Trabalhar para a união e integração de todos os envolvidos (colegialidade);
5. Envolver todos no processo (inclusão);
6. Fazer do trabalho um processo contínuo;
7. Integrar práticas curriculares já existentes ao trabalho de geração de entendimentos a fim de minimizar o fardo ou a sobrecarga e maximizar a sustentabilidade.

Esses princípios podem nos levar a refletir a respeito de nossas práticas docentes e a ter um olhar crítico a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Miller (2012) e Hanks (2017), tais princípios contribuem para situar a Prática Exploratória em um patamar diferente

das muitas formas de Pesquisa do Praticante, *practitioner research*, as quais objetivam “melhorias” e privilegiam “resultados” e “mudanças”, assim, caindo no abismo que nos remete a abordagens tecnicistas que geram preocupações quanto à eficiência e à qualidade do trabalho realizado. Diferentemente, segundo Allwright e Hanks (2009), na Prática Exploratória, há um esforço de promover entendimentos antes ou invés de focar em apressadas resoluções de problemas. Tal processo é individual respeitando o processo singular de desenvolvimento do aluno, respeitando seu protagonismo enquanto produtor e agente na construção de aprendizagem, dando voz e autonomia aos alunos para pensar e refletir acerca do que aprender e de como aprender. Ao mesmo tempo, é também um processo coletivo, pois envolve a integração de todos para proporcionar oportunidades de negociação de ideias e condições de compartilhamento de saberes e sentidos que se dão em interação com outros indivíduos.

Ao me deparar com os princípios norteadores da Prática Exploratória ao decorrer da minha vida acadêmica, finalmente vislumbrei uma oportunidade para poder interagir com meus alunos, enquanto realizava uma investigação para entender meu *puzzle* acerca de “aulas monótonas”. Aprendi também que os professores podem usar suas atividades habituais de ensino-aprendizagem (APPEs, Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório) como formas de investigar tais *puzzles* (MILLER, 2010, 2012).

Assim, uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) pode ser algo simples. Segundo Hanks (2017), acima de tudo, é uma atividade de sala de aula familiar. Trata-se de tomar algo tão familiar, que é quase invisível, e reconfigurá-lo para examinar conscientemente as práticas de sala de aula que são intrigantes para nós. Trata-se de usar nossas práticas para acessar o invisível e ativar nossa perspicácia pré-existente para pesquisar nossa prática. Trata-se de reconhecer o potencial que os outros na sala (ou fora dela) oferecem para nos ajudar a entender. E é sobre a percepção de que a compreensão não é uma coisa finita: é fluida, sempre em movimento, brincando com ideias e sempre (potencialmente) em desenvolvimento (HANKS, 2017, p. 273). Acredito que posso adotar APPEs para gerar entendimentos acerca de minhas inquietações em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, baseando-me na filosofia da Prática Exploratória e tendo esta como uma abordagem teórico-metodológica, busquei ter uma experiência em que eu pudesse não somente entender as minhas inquietações, mas também levar a uma sala de aula de língua inglesa, enquanto pesquisador, o processo reflexivo pelo qual se constitui a Prática Exploratória, possibilitando a todos os envolvidos com a pesquisa a oportunidade de se apaixonar pelos porquês, bem como pelo processo de entendimento e conscientização.

Metodologia e geração de entendimentos

A participação nesta pesquisa consistiu em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na filosofia da Prática Exploratória. Esta foi uma boa escolha para a realização desta pesquisa, pois o objetivo da investigação foi refletir acerca da qualidade de vida em sala de aula e entender o que os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem entendem por monotonia. Paralelamente, todos os envolvidos com a pesquisa conseguimos ter uma oportunidade, de refletir, explorar nossos *puzzles* e gerar entendimento mútuo. Em outras palavras, evitamos a pesquisa de natureza parasítica em que o pesquisador invade o campo de pesquisa e em seguida abandona o mesmo após concluir sua investigação sem muitas contribuições. Tentei, nesta pesquisa, não apenas contribuir para o desenvolvimento de todos os participantes, mas também retribuir o que outrora a instituição fizera por mim, visto que a escola onde se gerou os dados foi a mesma em que eu, pesquisador, estudei.

A geração de dados seguiu as etapas abaixo:

- Momento 1: Conversar exploratório: pesquisador e professor de inglês regente da turma se encontram, discutem, negociam ideias e procuram entender a perspectiva um do outro quanto ao processo de ensino e aprendizagem antes que o pesquisador entre na turma, tentando evitar assim invadir o campo de pesquisa bem como uma postura parasítica;
- Momento 2: Professor e pesquisador conversam no *Whatsapp* a respeito do primeiro encontro e o pesquisador

aproveita a oportunidade para solicitar ao professor regente da turma que responda a algumas perguntas decorrentes da primeira interação.

- Momento 3: O pesquisador observa, interage com os alunos, se apresenta aos mesmos e explica a natureza da pesquisa, convidando-os a participar com a autorização prévia do professor regente da turma.
- Momento 4: Alunos e pesquisador conversam no *Whatsapp* a respeito do primeiro encontro e o pesquisador aproveita a oportunidade para solicitar aos alunos da turma que aceitaram participar da pesquisa, que respondam a algumas perguntas decorrentes da primeira interação.
- Momento 5: APPE, Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (ensino exploratório – exercício de revisão para a prova a pedido do professor regente da turma) como uma oportunidade não só de ensinar e aprender a língua estrangeira, mas também de explorar e tentar entender os *puzzles* e inquietações acerca da pesquisa.
- Momento 6: Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados por meio de um gabarito do exercício de revisão e respostas do pesquisador às mesmas perguntas feitas aos alunos e ao professor regente da turma pelo *Whatsapp*. Desta forma, todos tiveram acesso à perspectiva do pesquisador logo depois que este já tinha lido e tido acesso às respostas dos participantes referentes às interações feitas anteriormente, não influenciando, portanto, nenhuma resposta. O pesquisador achou válido que os participantes tivessem ciência também de suas crenças e perspectivas quanto ao processo ensino-aprendizagem. Afinal, segundo a filosofia da Prática Exploratória, todos merecem ser ouvidos possibilitando, assim, um desenvolvimento mútuo.

Seguem abaixo as perguntas que foram fruto da interação entre o professor regente da turma e o pesquisador. Vale ressaltar que tais perguntas não foram previamente elaboradas, mas sim geradas conforme o professor regente da turma e o pesquisador conversaram.

| |
|---|
| Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi? |
| Qual é a sua visão quanto ao ensino e à aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? |
| Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique: |
| Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso: |
| É importante motivar o aluno? Por quê? |
| Existem aulas monótonas? Explique: |
| O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique: |

Seguem abaixo as perguntas que foram fruto da interação entre um dos alunos que aceitou participar da pesquisa e o pesquisador.

| |
|---|
| Houve alguma aula que você tenha tido que marcou sua vida? Como foi? |
| Qual é a sua visão quanto ao ensino e à aprendizagem? Você gostaria de fazer alguma crítica ou elogio quanto a alguma visão ou método? Fale sobre suas expectativas, objetivos e sonhos. Há alguma razão para você continuar estudando? |
| Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique: |
| Por que aprender inglês? Explique sua perspectiva quanto a isso. |
| É importante estar motivado nas aulas? Você está motivado atualmente? Fale sobre sua motivação. |
| Existem aulas monótonas? Explique. |
| O ensino e a aprendizagem podem ser impactados dependendo se as aulas forem ou não monótonas e caso os alunos sejam ou não motivados? Explique. |

Tanto o professor regente da turma quanto o aluno participante da pesquisa disponibilizaram suas respostas. Com isso, eu, enquanto pesquisador, tive a oportunidade de entender um pouco mais a respeito da perspectiva de ambos acerca do processo de ensino e aprendizagem. Disponibilizo a seguir as respostas destes que podem estar, de certo modo, refletindo suas crenças quanto a uma aula ideal, boa ou monótona.

| |
|--|
| Professor regente da turma: |
| Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique: |
| <p>Pessoalmente, quando reflito sobre aulas, costumo separá-las em ‘coletivas’ (em turmas) e ‘individuais’. Aulas coletivas nunca são ideais, elas no máximo conseguem ser mais ou menos eficientes. Entenda-se aqui por ‘eficiência’ ter o máximo possível de alunos absorvendo plenamente aquele conhecimento. O motivo é que numa aula há alunos que não têm interesse de estudarem aquela disciplina, os que não conseguem aprender pelo método usado pelo professor/instituição e os que nem têm interesse, nem são receptivos ao método do professor/instituição. Do mesmo modo, o inverso também ocorre; há os que têm interesse, os que se adaptam àquela metodologia e são receptivos ao professor/instituição. O máximo de eficiência que aulas coletivas conseguem produzir é administrar a adaptação dos alunos àquele método e gerar reciprocidade entre aluno-professor/instituição. É possível converter desinteresse em interesse? Sim, mas é uma possibilidade somente. Já as aulas individuais conseguem se aproximar da ideia de ‘ideal’, pois tal método permite que o professor se adapte ao aluno tanto em metodologia, quanto à relação docente e discente. Da mesma forma, normalmente o aluno que tem esse tipo de ensino tem uma probabilidade maior de se interessar em aprender aquele conteúdo. Do contrário, ele sequer estaria ali. Mesmo entre os poucos desinteressados, a possibilidade de conversão a um interesse é maior justo pela relação direta entre aluno e professor.</p> |
| Existem aulas monótonas? Explique: |
| <p>Existem, sempre existiram e sempre existirão. O ensino não se resume ao modo como se ensina, mas também de quem está na condição de aluno. Mesmo o fato deste gostar de uma disciplina X qualquer não garante que não exista algum tema com o qual ele não se identifica. Por exemplo, um aluno numa turma de inglês pode se sentir cativado ao estudar tempos verbais, mas desestimulado ao estudar vocabulário. Ou então, um aluno que goste de matemática pode gostar de geometria plana, mas não gostar de geometria analítica, ou equações. Assim, tanto o próprio professor pode não ter encontrado a melhor forma de ensinar uma certa matéria, quanto o aluno não ter nenhum gosto por ela, etc.</p> |

| |
|--|
| Aluno participante da pesquisa: |
| Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique: |
| <p>Como dito acima, o que nos é ensinado é fundamental para nossas vidas, sendo o núcleo de nosso conhecimento em geral. As aulas em que o professor só explica no final e de forma rápida é o método menos efetivo no aprendizado por ser de forma ligeira e sem tempo para mais explicações. Uma aula boa seria a que o professor explica após 5 minutos depois de escrever.</p> |
| Existem aulas monótonas? Explique. |
| <p>Apenas algumas aulas por conta da matéria, na qual o professor tem que passar é pequena, então exige mais explicação e exercícios da mesma matéria do que nas outras aulas.</p> |

| Perspectiva do pesquisador respondendo às mesmas perguntas: |
|---|
| <p>Existe aula boa ou ideal? Existe aprendizagem boa ou ideal para você? Explique:</p> <p>De acordo com Allwright (2003), houve uma tentativa de criar métodos que pudessem oferecer soluções aos problemas de sala de aula concebíveis direta ou indiretamente relacionados ao aprendizado da língua-alvo. Havia uma intenção de determinar o que deveria acontecer na sala de aula e determinar, desse modo, o aprendizado resultante. Allwright apontou que esses aspectos tinham a ver com uma perspectiva diferente sobre as questões de planejamento e controle, por isso ele define como uma inadequação de tentar planejar com antecedência exatamente o que deve acontecer na sala de aula. Para ele, vários problemas podem advir dessa perspectiva, especialmente o fato de a sala de aula não ser vista como uma situação social dinâmica, mas sim de forma mecânica e estática, sob o controle total e exclusivo de um currículo oficial que padroniza o ensino, gerando livros didáticos que devem ser adotados, pois fornecem todas as instruções para os professores ministrarem suas aulas de maneira oficialmente aprovada e preparar os alunos para avaliações impostas por autoridades que, certamente, não mensura o que os alunos aprenderam, mas sim destacam aqueles que melhor se adestraram ao sistema hegemônico imposto e estão preparados para produzir conforme outros na massa, como se a aula fosse uma simples máquina de fábrica. Sendo assim, tomar as aulas como algo previsível, pode levar a uma interpretação de uma educação em que “bom ensino” causa “boa aprendizagem” (ALLWRIGHT, 2003).</p> |
| <p>Existem aulas monótonas? Explique:</p> <p>Estou investigando, mas acredito que aulas monótonas envolve as crenças e expectativas dos indivíduos quanto à configuração das aulas. Tentarei problematizar a fim de compreender.</p> |

Pouco antes de eu deixar a instituição com o advento das provas finais, eu fui convidado pelo professor regente a ministrar uma aula, pois ele ficou curioso em entender um pouco mais acerca da Prática Exploratória e seu caráter investigativo que integra a prática pedagógica com o ato de pesquisar, tendo por prioridade a qualidade de vida e a geração de entendimento mútuo. O professor regente da turma apresentou tal proposta a mim na esperança de contemplar um colega de profissão em ação, em pé de igualdade, tentando compreender como uma aula norteada segundo os princípios da Prática Exploratória se daria. Ele havia lido o “termo de consentimento livre esclarecido”, onde estava proposto uma aula na qual haveria “um ensino exploratório” com a realização de uma APPE a fim de abordar o meu *puzzle*, tentar compreender minhas inquietações e ajudar os envolvidos ministrando uma aula em concordância com as sugestões do professor regente. Diante disso, percebi uma oportunidade de contribuir, conforme solicitou o professor regente da turma, revisando o conteúdo ministrado até então a fim de tranquilizar os alunos antes que as provas fossem aplicadas. O professor, então, confiou a mim a responsabilidade de revisar conteúdos

gramaticais (*Simple Present, Verb to be, Possessive Pronouns, Possessive case, Coordinating conjunctions*) e utilizar qualquer recurso para promover uma aula em que tanto seus alunos e eu tivéssemos a melhor das experiências. Com isso, criou-se uma forte expectativa.

Preparei um plano de aula o qual encaminhei para o professor regente da turma junto com a atividade (APPE) que eu pretendia realizar (exercício de revisão para a prova). Eu separei um texto que pudesse dialogar com as minhas inquietações *Technology, Generation Z, and the Future of Education*² e, ao mesmo tempo, abordar o conteúdo gramatical já ensinado que o professor selecionou para avaliar os alunos durante a prova. No exercício, preparei perguntas como: “Identifique no texto enunciados que contenham o verbo *to be* conjugado no presente e escreva abaixo” e, para abordar o meu *puzzle*, aproveitei a oportunidade de elaborar uma questão baseada no texto que proporcionasse a oportunidade de cada aluno refletir acerca da vida em sala de aula: “Existe aula ‘ideal’ ou ‘monótona’? Explique. Há alguma aula que tenha marcado sua vida? Você pode falar sobre ela? Como foi?”. Após o término da atividade, consegui ler todas as respostas e entreguei o gabarito para os alunos com a minha resposta para que eles pudessem também ter a chance de entender a perspectiva do pesquisador, suas experiências e crenças. Desta forma, concluímos nossa interação para que, após a conclusão da pesquisa, pudéssemos ter uma chance de nos reunir novamente pessoalmente ou via *Whatsapp* para refletir acerca de nossa experiência, em que houve uma oportunidade de aprendizagem.

Análise

Este trabalho nos possibilitou explorar as crenças dos alunos acerca de aulas monótonas que, por sinal, são subjetivas, visto que a vida em sala de aula é construída à medida que seus integrantes interagem e cada um carrega dentro de si sentimentos, crenças, vivências e experiências distintas o que torna relativo o que cada um poderá entender por monotonia. Além disso, é possível entender que estamos diante de uma era em que a educação

2 Disponível em: <https://blog.noplag.com/technology-generation-z-and-the-future-of-education/>. Acesso em: 21 nov. 2018)

estaria vivendo um momento de tensão (ALLWRIGHT; HANKS, 2006). Por um lado, temos professor desejando seguir seu senso de plausibilidade, se fazendo valer de seu longo período de experiência para se autoproclamar como o melhor entendedor do que seja melhor para os aprendizes. Por outro lado, também temos uma grande pressão institucional para que professores se submetam a uma padronização, ditando o que estes devem ou não fazer para garantir a aprendizagem de seus alunos como se o processo de ensino e aprendizagem fosse um mero seguir de um protocolo ou *script*. Apesar de não haver fórmula para garantir a aprendizagem, há ainda instituições, em meio a este mundo capitalista, que insistem em tratar o processo de ensino e aprendizagem como um produto, como se este fosse passível de ser controlado. A justificativa que nos é imposta para a padronização é a de preparar os aprendizes para as avaliações reconhecidas e legitimadas pelo governo.

Sendo assim, é preciso ainda refletirmos e nos conscientizarmos acerca de todos esses aspectos para que possamos desconstruir e problematizar uma insistente visão tecnicista do processo de ensino e aprendizagem em que se preza bem mais pelo controle, pela mudança, pela melhoria, pela eficiência, pelo resultado e pela qualidade do trabalho. Podemos, por outro lado, desenvolver uma visão mais sócio-interacional (VYGOTSKY, 1984) acerca do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-nos problematizar mais a vida em sala de aula e priorizar a interação, os entendimentos e a reflexão.

Considerações finais

Tal experiência possibilitou gerar entendimentos em um contexto situado a partir da perspectiva dos participantes quanto à vida em sala de aula. Conseguimos integrar a prática docente com a prática de realizar pesquisa para fins de entendimentos em sala de aula, em que tanto o aluno quanto o professor puderam ser agentes no processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, todos podem ser pesquisadores, podendo, assim, explorar seus *puzzles* e inquietações enquanto aprendem algum conteúdo específico. Portanto, é possível para um pesquisador interagir no campo de pesquisa sem que este seja visto como

um invasor, apresentando contribuições e envolvendo todos em um processo de reflexão e conscientização.

Portanto, foi-nos proporcionada mais uma oportunidade de aprendizagem ao longo deste trabalho em que compreendemos que aquele que ousa ensinar jamais deixa de aprender. Além disso, podemos aqui reforçar premissas freirianas de que há uma relação entre a alegria e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 1999). E seguindo a filosofia da Prática Exploratória, - onde esta não é única e muito menos pretenciosa a ponto de querer oferecer caminhos exclusivos para lidar com os problemas em sala de aula, mas sim de mobilizar os indivíduos a refletir sobre uma aprendizagem mais significativa e se apaixonar pelo processo de entendimentos - conseguimos, neste trabalho, apresentar algumas ideias e caminhos para tornar possível o desenvolvimento da qualidade de vida em sala de aula.

Referências

- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. In: Ellis, Rod (ed.). *Language Teaching Research*. London: Arnold, 7 (2), p. 113-141, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, vol. 9, n. 2, dez. 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS; M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS; M. (ed.) *Multiliteracies - Literacy and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2001.
- MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. A prática exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares - Volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. “*Com quantos fios se tece uma reflexão?*”: narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras. PUC-Rio, 2007.
- STREET, B. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, [1995]2014.
- TAVARES, M. R. A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo. São Paulo: *The Specialist*, v. 35, n. 1, p. 28-41, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Massachusetts London, 1978.

Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica – percepções de relações (pós) coloniais desiguais

Allan Cordeiro da Silveira¹

Introdução

A Língua Inglesa tem sido comercializada intensamente em todo o mundo como uma ferramenta indispensável para a comunicação entre diferentes povos. Esse fenômeno de comoditização linguística vai ao encontro do processo de globalização, que é definido por Blommaert (2010, p. 13) como um “aumento das relações humanas e financeiras em todo o mundo, impulsionado pelo avanço tecnológico no campo da mídia e da informação que a humanidade conquistou nos últimos séculos”.

As entidades mais atuantes nesse comércio são escolas, governos, grupos sociais, dentre outras instituições que negociam esse “item de exportação” a preços elevados e atua, por vezes, de forma segregacionista, mas vendendo uma imagem positiva com relação à língua. O Inglês movimenta volumosas quantias de dinheiro em todo o mundo e é alimentado por mais de um bilhão de pessoas, o que torna essa língua o idioma estrangeiro mais estudado do mundo. Outro fator que pesa positivamente a favor da continuidade dessa comercialização é o papel de língua internacional ou língua franca que esse idioma assumiu em diversas áreas, tais como no turismo, nos esportes,

1 Mestrando em Estudos de Linguagem e financiado pela CNPQ na Universidade Federal Fluminense, sob orientação do Prof. Dr. Joel Austin Windle.

na moda e, principalmente, na educação. Os periódicos mais relevantes são escritos em inglês e grande parte da informação científica no mundo tem sido compilada nesse idioma, deixando de lado línguas de prestígio como o Russo, o Alemão, o Francês e o Latim no papel da divulgação da ciência.

Dessarte, a língua inglesa se apresenta no âmbito social de forma desigual, entendida como um capital simbólico (BOURDIEU, 1998) utilizado para concretizar e perpetuar relações de poder que são vantajosas para seletas esferas de influência nos diferentes âmbitos socioeconômicos, bem como político e religioso. O prestígio ostentado pelos que podem pagar para aprender tal idioma segrega e apaga pessoas financeiramente desprivilegiadas e proporciona a proliferação de escolas internacionais e instituições que se rotulam “bilíngues” em todo o mundo.

Esse prestígio da Língua Inglesa colabora para a formação de uma elite nacional, no caso do Brasil. Dessa maneira, somente uma pequena parcela da população nacional tem acesso às escolas de idiomas privadas de boa qualidade, a bens culturais e a um ambiente propício para aprender uma língua estrangeira. Ter o privilégio de estudar em uma instituição bilíngue confere vantagens competitivas no mercado de trabalho, o que concede à Língua Inglesa um papel central no processo de mobilidade humana.

No que concerne a esse movimento, o fenômeno do transnacionalismo (SCHILLER *et al.*, 1992; FAIST, 2000; LEVITT, 2001; VERTOVEC, 2009; DUFF, 2015), assim como o conceito de transnacionalismo de prestígio, são centrais neste trabalho. Duff (2015, p. 57) define transnacionalismo como “a travessia de fronteiras culturais, ideológicas, linguísticas e geopolíticas e limites de todos os tipos, mas, especialmente, os dos Estados-nação.” Esse entendimento está em conformidade com Vertovec (2009, p. 2), que afirma que o transnacionalismo é o “*desenvolvimento de mercados e cadeias de oferta interconectadas, o crescimento e a expansão de Organizações Não-Governamentais e movimentos sociais, e a função dos Estados-nação, dos acordos multilaterais e das políticas internacionais*” e representa a intensificação dessas relações sociais em um nível global. O desejo de tornar um cidadão global é um complemento aos valores, comportamentos, crenças e uma extensão da ideia de identidade nacional, tendo-se mostrado uma tendência em todo o globo, cujo tema

principal é a internacionalização da educação (KUMARAVADIVELU, 2006; TEICHLER, 2004, 2009; WIT, 2010; NOGUEIRA, 2007, 2010, 2011; WINDLE; NOGUEIRA, 2015; VILAÇA, 2017). Assim, os programas de mobilidade acadêmica são mecanismos que viabilizam esse processo de internacionalização da educação.

Um constructo que está relacionado a esses fenômenos é o de Classe Média Global (CMG)². Stephen Ball (2010) afirma que existem problemas relacionados ao conceito de CMG, porém, o ponto inicial para tratar desse conceito está relacionado aos estudos transnacionais, bem como o processo de globalização.

A CMG se caracteriza como um grupo de profissionais que têm vínculos com grandes conglomerados empresariais e instituições multinacionais de orientação transnacional cosmopolita. Essas pessoas, em geral, habitam em “cidades globais” (SASSEN, 1991). Esse termo faz referência às cidades de Nova Iorque, Londres e Tóquio, cidades globais por excelência, *i.e.*, espaços nos quais os processos transfronteiriços acontecem com mais rapidez e fluidez.

Para Ball (2010), as cidades globais são reconhecidas internacionalmente pelo primeiro nome, sediam grandes eventos que têm repercussão em todo o mundo, bem como são centro de uma área metropolitana, com população multicultural numerosa e possuem infraestrutura adequada para receber esses eventos. O crescimento da CMG contribui para a expansão do ensino superior global e o mercado internacional de estudantes no sistema universitário, de acordo com o autor.

Programas de mobilidade acadêmica

As universidades internacionais têm investido recursos, de forma sistemática, em programas de intercâmbio como estratégia para se internacionalizarem de forma eficaz. Dessa maneira, essas instituições oferecem bolsas de estudos para os alunos que se destacam mais em programas de graduação e pós-graduação.

Os bolsistas recebem benefícios que incluem hospedagem e estímulos mensais generosos, dependendo do tipo de auxílio recebido,

2 *Global Middle Class (GMC)*, em inglês.

mas, para isso, devem passar por processos seletivos concorridos, bem como possuir um perfil de liderança desejado por essas instituições. As bolsas de estudo de primeira linha são muito disputadas e são baseadas em critérios meritocratas.

Essas bolsas existem em todos os continentes, especialmente no Norte Global. Países como os Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Suíça, Canadá, Países Baixos dentre outros são os que mais ofertam aos candidatos esses benefícios.³ Algumas dessas bolsas de prestígio são os Endeavour Postgraduate Leadership Awards (Austrália), a Fulbright Foreign Student Program (Estados Unidos), o Erasmus (União Europeia), a Churchill Scholars (Reino Unido) e a Rhodes Scholars (Reino Unido). O foco empírico da pesquisa é o British Chevening Scholarships.

O Programa Chevening

O Chevening é um prêmio internacional conferido pelo governo do Reino Unido, que tem o objetivo de prospectar futuros líderes mundiais. O programa é financiado pelo Ministério de Relações Exteriores (FCO)⁴ e organizações parceiras e está presente em mais de 160 países. As bolsas ofertadas pela instituição financiam mestrados em qualquer área do conhecimento e universidades do Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte). O Chevening oferece uma oportunidade para futuros líderes para se desenvolver profissionalmente e academicamente, fomentar uma rede extensiva de relações sociais,

3 Outras bolsas notáveis são: University of Sydney International Research Scholarships (Austrália), VLIR-UOS Training and Masters Scholarships (Bélgica), Ciência Sem Fronteiras (Brasil), International Leader of Tomorrow Award at University of British Columbia (Canadá), Eiffel Excellence Scholarship Programme (França), Danish Government Scholarships for Non-EU/EEA Students (Dinamarca), Italian Government Bursaries for Foreign Students (Itália), Joint Japan World Bank Scholarships (Japão), Gates Cambridge Scholarships (Reino Unido), Westminster Full International Scholarships (Reino Unido), TU Delft Excellence Scholarships (Países Baixos), Amsterdam Excellence Scholarships (Países Baixos), Utrecht University Excellence Scholarships (Países Baixos), Swedish Scholarships for International Students (Suécia), Lund University Global Scholarships for Non-EU/EEA Students (Suécia), Swiss Government Excellence Scholarships (Suíça), ETH Zurich Excellence Masters Scholarship Program (Suíça).

4 *Foreign and Commonwealth Office* (FCO).

ter experiências culturais no Reino Unido, assim como construir e alinhar relações positivas com o Reino Unido.

O perfil de candidatos do programa Chevening é de pessoas que possuam potencial de liderança e ambição profissional e acadêmica. Os candidatos devem ter exemplos de habilidade de liderança e influência dentro das suas comunidades, assim como habilidades interpessoais, de como construir redes de relacionamentos profissionais (*networking*) e estabelecer laços com o Reino Unido. Da mesma forma, é importante delinear para a banca de avaliadores como esses planos serão atingidos e como os candidatos contribuirão com os seus países de origem ao retornarem do programa.

Após a conclusão do mestrado, os bolsistas se juntam a mais de 50.000 outros Chevening Alumni que formam, em conjunto, uma rede mundial prestigiada de influência. No ano acadêmico de 2019/2020, mais de 1.500 bolsas de mestrado serão ofertadas pelo Programa Chevening, em mais de 160 países. No Brasil, mais de 1.500 pessoas se inscreveram e 64 profissionais farão parte do programa Chevening.

Tendo concluído o aporte teórico do projeto, os objetivos deste estudo e algumas análises de dados serão delineadas na sequência do trabalho.

Objetivos

Esta pesquisa é parte de um trabalho de dissertação de mestrado que tem como objetivo principal investigar como a mobilidade Brasil-Reino Unido, dentro de um programa britânico (Chevening), contribui para a formação de perspectivas cosmopolitas, interculturais e linguísticas, tendo em vista o conceito de transnacionalismo de prestígio.

Os objetivos específicos que compõem esse estudo são:

- a) Analisar quais são as características relacionadas ao crescimento do programa no período de 2004–2014;
- b) Observar e relacionar a distribuição geográfica desses participantes, levando em consideração a emergência de um capital cultural cosmopolita.

Metodologia de pesquisa

Esta seção apresenta uma breve discussão sobre a abordagem metodológica e o desenho deste estudo, sendo adequada para examinar as perguntas de pesquisa propostas.

No que diz respeito à metodologia, uma pesquisa documental será conduzida, com o intuito de compilar literatura relevante acerca do processo de mobilidade acadêmica e a contribuição desse fenômeno na formação dos participantes de programas de mobilidade acadêmica. Esta pesquisa também se baseia em uma abordagem qualitativa, que implica em análise, descrição e interpretação de fenômenos de pesquisa, com o intuito de conferir significados ao material coletado.

Sobre os procedimentos de pesquisa, primeiramente, será feita uma revisão do aporte teórico sobre os conceitos basilares que norteiam o trabalho. Entrevistas, reportagens disponíveis na mídia e em *websites* oficiais, assim como dados relacionados à origem, universidade de destino, gênero, área de atuação, crescimento quantitativo e depoimentos serão analisados quantitativamente do “Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984-2014”.

No que concerne ao tratamento das informações obtidas pela análise dos dados do “Handbook”, fazer-se-á uma análise de conteúdo em etapas, sem desconsiderar a importância do contexto, ou seja, o que está sendo dito é relevante, tendo em vista um processo cronológico que respeita a noção de temporalidade em um *continuum*.

Análise dos dados sociogeográficos do “Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984-2014”

Uma análise de dados dos grupos que participaram do programa entre os anos de 2004 e 2014 descritos no livro “Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984-2014” foi conduzida neste tópico e serve de base para responder às questões de pesquisa. Resultados qualitativos são apresentados por meio de compilação dos dados, seguido de uma breve análise de resultados.

A proposta desta análise é investigar dados oriundos do programa, no que concerne à dinâmica de crescimento ou de diminuição do número

de participantes do programa Chevening no período selecionado, o local de residência desses participantes e a sua distribuição geográfica.

O número de participantes encabeça a análise. A Tabela 1 ilustra o resultado da análise quantitativa do número de participantes do programa na década selecionada. Houve uma queda significativa no número de bolsistas de 2004 até 2010. Mas houve um aumento de oferta de bolsas dos anos de 2010 para 2011, seguido de uma leve queda em 2012 e um aumento no número de bolsas de 2012 para 2014, como figura o Gráfico 1.

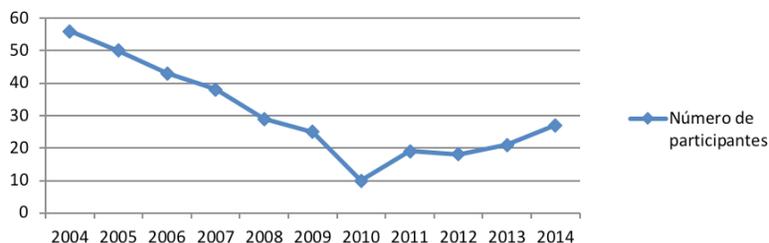
Tabela 1 – Número de participantes do programa Chevening de 2004 a 2014

| Anos | Número de participantes |
|-------|-------------------------|
| 2004 | 56 |
| 2005 | 50 |
| 2006 | 43 |
| 2007 | 38 |
| 2008 | 29 |
| 2009 | 25 |
| 2010 | 10 |
| 2011 | 19 |
| 2012 | 18 |
| 2013 | 21 |
| 2014 | 27 |
| Total | 336 |

Fonte: Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984–2014

Gráfico 1 – Número de participantes do programa Chevening de 2004 a 2014

Número de participantes

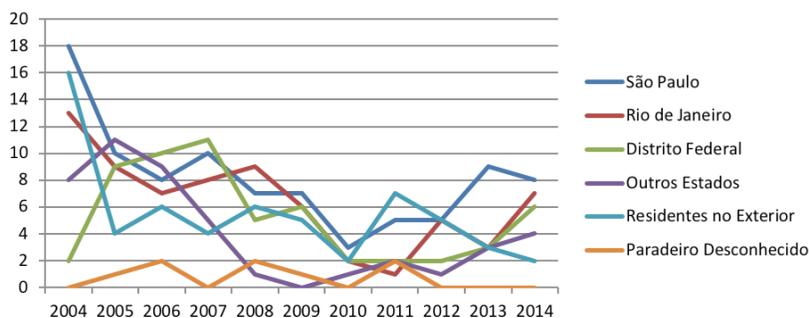


Fonte: Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984–2014

Outro item analisado foi o local de residência dos participantes do programa. O resultado da análise mostra um número total de 336 participantes residentes em 12 estados⁵ da federação e o Distrito Federal. Quanto ao número de participantes da bolsa, observa-se que os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, bem como o Distrito Federal, se distinguem quantitativamente dos outros estados, correspondendo a 27%, 21% e 18%, respectivamente. Os outros estados correspondem a 14% somados, os participantes que moram no exterior figuram 18% do total e, ainda, 2% dos participantes têm paradeiro desconhecido.

Outro fato a ser observado é o número de participantes que não retornam ao Brasil e escolhem o Reino Unido como residência ou imigram para outro país após a experiência, em busca de melhores condições de vida ou por terem recebido boas propostas de trabalho. O Gráfico 1.2 aponta o crescimento e a diminuição quantitativa de participantes de cada estado. A Tabela 1.2 evidencia o local de residência dos bolsistas em valores percentuais e o Gráfico 1.3 mostra esses movimentos em termos numéricos.

Gráfico 1.2 – Número de participantes do programa Chevening de 2004 a 2014



Fonte: Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984–2014

5 Os estados da federação que tiveram representantes são: BA (Bahia), CE (Ceará), MG (Minas Gerais), MT (Mato Grosso), PE (Pernambuco), PR (Paraná), PB (Paraíba), RJ (Rio de Janeiro), RS (Rio Grande do Sul), RO (Rondônia), SC (Santa Catarina), SP (São Paulo) e o DF (Distrito Federal).

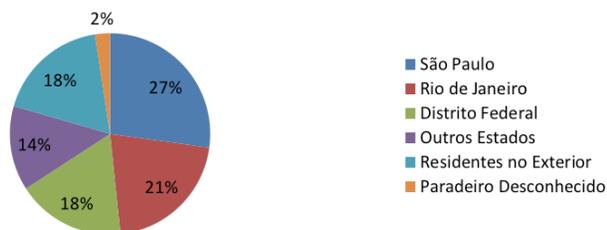
Tabela 1.2 – Número de participantes do programa Chevening de 2004 a 2014

| Anos | São Paulo | Rio de Janeiro | Distrito Federal | Outros Estados | Residentes no Exterior | Paradeiro Desconhecido |
|--------------|-----------|----------------|------------------|----------------|------------------------|------------------------|
| 2004 | 18 | 13 | 2 | 8 | 16 | 0 |
| 2005 | 10 | 9 | 9 | 11 | 4 | 1 |
| 2006 | 8 | 7 | 10 | 9 | 6 | 2 |
| 2007 | 10 | 8 | 11 | 5 | 4 | 0 |
| 2008 | 7 | 9 | 5 | 1 | 6 | 2 |
| 2009 | 7 | 6 | 6 | 0 | 5 | 1 |
| 2010 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| 2011 | 5 | 1 | 2 | 2 | 7 | 2 |
| 2012 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 0 |
| 2013 | 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 |
| 2014 | 8 | 7 | 6 | 4 | 2 | 0 |
| Total | 90 | 70 | 58 | 45 | 60 | 8 |

Fonte: Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984–2014

Gráfico 1.3 – Local de residência dos bolsistas (2004–2014)

Local de residência dos bolsistas (2004–2014)



Fonte: Handbook Brazil Alumni Yearbook – 1984–2014

Com relação à distribuição geográfica dos participantes, a maioria mora na capital dos seus respectivos estados e os *alumni/ae* que residem no exterior se concentram no Norte Global. Os dados sugerem uma concentração de integrantes nos estados de São Paulo, no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, o que sinaliza que o poder econômico nacional se concentra nessas regiões, bem como em escolas e universidades de qualidade, mais bem conceituadas ou posicionadas em *rankings* internacionais.

Considerações Parciais

Experiências transnacionais sempre foram valorizadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho e têm sido mais valorizadas ainda nos últimos anos. Apesar disso, nem todos podem participar de intercâmbio cultural ou ter o privilégio de estudar em universidades de prestígio.

A Língua Inglesa é um obstáculo para algumas pessoas. No entanto, usar a Língua Inglesa é algo comum entre os indivíduos que podem participar e estudar em universidades de prestígio. Muitos dos participantes do programa analisado tiveram acesso às escolas bilíngues ou aos cursos livres de qualidade na sua formação educacional e isso confere vantagens a eles.

No que diz respeito aos programas de mobilidade acadêmica de prestígio, a análise dos dados proposta aponta que há concentração de participantes nos estados de São Paulo, no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, o que sugere um acúmulo de capital e poder nessas cidades no Brasil.

Portanto, os dados sugerem que o programa Chevening contribui para que indivíduos possam ter experiências transculturais dentro do Reino Unido e, ao mesmo tempo, possibilita o crescimento e o desenvolvimento dos países de origem dos estudantes que participam do programa. No entanto, tem características de um programa excludente, tendo em vista os seus critérios seletivos e a concentração geográfica observada nas turmas de 2004 a 2014.

Referências

- BALL, S. Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: A review. *Journal of Comparative Education*, v. 69, n. 1, p. 137-161, 2010.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, v. 25, n. 3, p. 197-216, 2005.
- BOURDIEU, P. *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris: Les éditions de minuit, 1979.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- FAIST, T. Transnationalization in international migration: implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and racial studies*, v. 23, n. 2, p. 189-222, 2000.
- FINARDI, K. R.; ROJO, R. A. O. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, v. 1, n. 1, p. 18-25, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148
- LEVITT, P. Transnational migration: taking stock and future directions. *Global networks*, v. 1, n. 3, p. 195-216, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. *Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos: o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Belo Horizonte: CNPq, 2007. Relatório final de pesquisa.
- _____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.
- _____. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 115
- SCHILLER, N. G.; BASCH, L.; BLANC-SZANTON, C. Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, v. 645, n. 1, p. 1-24, 1992.
- TEICHLER, U. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education*, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.
- _____. Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific education review*, v. 10, n. 1, p. 93-106, 2009.
- VILAÇA, S. *Os Intercambistas do Programa Minas Mundi: Perfil, Motivações, e Experiências*. 2017. FAE, UFMG, Belo Horizonte.
- 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*, v. 36, n. 1, p. 174-192, 2015.
- WIT, H. de. *Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. 2010.

Variação linguística e norma-padrão: debatendo o preconceito linguístico

Laylla Pereira de Moraes¹ (Capes)

Introdução

Desde a Antiguidade, os processos de variação e de mudança linguística têm sido causa de insatisfação e de inquietação por parte dos estudiosos da linguagem, que consideravam a variação linguística como um fator prejudicial aos idiomas, gerador de caos linguístico. No presente artigo, veremos diversas abordagens teóricas nos estudos de linguagem do Brasil atual, que constituem um embate teórico (*theory clash*) sobre o tema. O conceito de embate teórico é derivado da Historiografia Linguística (HL), do modelo proposto por Pierre Swiggers (2012), e serve para a descrição e análise do pensamento linguístico, quando teorias diversas possuem abordagens diferentes para os mesmos fenômenos analisados.

Como assegura Faraco (2006, p. 31) “toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades”. Isso significa dizer que não existe nenhuma língua homogênea, una, que não apresente variação em todos os seus estratos, como destaca Bagno:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolingüismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é,

1 Orientador: Leonardo Ferreira Kaltner. Aluna mestranda no curso de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense – UFF, bolsista CAPES.

intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc) (BAGNO, 2015, p. 27).

Gramática normativa: origens e conceitos

A gramática tem suas origens no período alexandrino do Egito antigo, sob dominação grega. Os estudiosos da biblioteca de Alexandria dedicaram-se a estudar textos e manuscritos antigos de escritores consagrados, como Homero. A partir desses estudos, surgem a filologia e a gramática. De acordo com Faraco (2008):

O estudo criterioso dos textos levou os estudiosos alexandrinos a descrever e comentar a língua que ali encontravam: aspectos de métrica, ortografia e pronúncia; a distribuição das palavras por classes (nomes, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, conjunções etc.); a estrutura sintática da oração simples (sujeito, predicado, complementos, adjuntos) e dos períodos (coordenação e subordinação); o uso das figuras de linguagem e assim por diante. Com o tempo, esses estudos passaram a constituir um ramo específico do conhecimento: a gramática (FARACO, 2008, p. 133).

De acordo com o mesmo autor, a gramática foi uma reação das elites intelectuais à percepção da diversidade linguística, fato que comprova o que já foi dito sobre a visão negativa que havia (e ainda há) sobre o tema que, segundo Faraco, ocorre porque:

A diversidade linguística é sempre osso duro de roer, porque, além da diferença das formas, há uma valoração social diferenciada recaindo sobre elas: algumas adquirem prestígio social (e constituem aquilo que chamamos de norma culta/comum/ standard), enquanto outras são menos

prestigiadas e até ridicularizadas e censuradas (FARACO, 2008, p. 133-134).

Dessa forma, os gramáticos gregos elegeram, inicialmente, uma determinada variedade da língua como correta, o dialeto jônico de Homero, que não era mais utilizado à época em Alexandria, e passaram a usá-la como modelo ideal de língua a ser seguido por todos que desejem falar e escrever “corretamente”. De acordo com Azeredo, gramático brasileiro, isso ocorreu porque:

O sentimento que desde a antiguidade animava os autores de gramáticas era o de que a língua alcança, na obra dos poetas e dos oradores / prosadores, uma forma de beleza e perfeição que precisa não só ser protegida e preservada, mas imitada pelas novas gerações de usuários. Tivemos assim de um lado a **gramática** como prescrição de um modelo de língua e, de outro, complementando-a, a **retórica**, como um conjunto de preceitos para tornar a palavra um meio de convencimento, de persuasão e de sedução (AZEREDO, 2014, p. 32).

Dito isso, é possível conceituar gramática. Para Azeredo, “[...] gramática refere-se ao sistema de regras que permite aos falantes de uma língua construir e compreender suas frases.” (AZEREDO, 2014, p. 33). Visão baseada na perspectiva gerativista de linguagem, que pressupõe que os falantes nascem com uma gramática universal.

Outro gramático brasileiro, Rocha Lima, conceitua gramática da seguinte forma:

É uma disciplina didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso “idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta. [...] Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que

se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou (LIMA, 2018, p. 38).

Já o filólogo e gramático Bechara diz que:

Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social.

A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos (BECHARA, 2015, p. 54).

Apesar de Rocha Lima e Bechara apresentarem conceitos parecidos para o que é gramática, uma leitura mais atenta das gramáticas escritas por eles demonstra que este faz uma diferenciação entre o que é **exemplar** e o que é **correto**, como se pode ver no seguinte trecho:

Há de distinguir-se cuidadosamente o *exemplar* do *correto*, porque pertencem a planos conceituais diferentes. Quando se fala do exemplar, fala-se de uma forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica, razão por que o eleito não é nem correto nem incorreto. Já quando se fala do correto, que é um juízo de valor, fala-se de uma conformidade com tal ou qual estrutura de uma língua funcional de qualquer variedade diatópica, diastrática ou diafásica. Por ele se deseja saber se tal fato está em conformidade com um modo de falar, isto é, com a língua funcional, com a tradição idiomática de uma comunidade, fato que pode ou não ser o modo exemplar de uma língua comunitária (BECHARA, 2015, p. 53-54).

Dessa forma, Bechara vai ao encontro do que a linguística moderna defende quando o assunto é variação. Do ponto de vista da

linguística, não existe variedade melhor nem pior. Todas servem ao propósito da comunicação. Nas palavras de Faraco:

Do ponto de vista exclusivamente linguístico (isto é, estrutural, imanente), as variedades se equivalem e não há como diferenciá-las em termos de melhor ou pior, de certo ou errado: todas têm organização (todas têm gramática) e todas servem para articular a experiência do grupo que as usa. A diferença de valoração das variedades (à qual nos referimos acima) se cria socialmente: algumas variedades, por razões políticas, sociais e / ou culturais, adquirem uma marca de prestígio (normalmente trata-se daquelas variedades faladas por grupos privilegiados na estrutura social de poder) e outras não (cf. Gnerre, 1985) (FARACO, 2006, p. 33).

Norma: conceitos e qualificações

O termo ‘norma’ tem sido usado para designar duas situações linguísticas distintas, como destaca Faraco:

[...] a palavra *norma* tem, no uso contemporâneo, dois sentidos. No primeiro, norma se correlaciona com normalidade (é norma o que é *normal*). No segundo, norma se correlaciona com normatividade (é norma o que é *normativo*). Nos estudos linguísticos, *norma* designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (“normais”) numa determinada comunidade de fala. No funcionamento monitorado da língua, porém, a palavra *norma* é usada com o sentido de preceito, isto é, designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações (FARACO, 2008, p. 74).

Desse uso indiscriminado da mesma palavra para designar realidades linguísticas distintas é que resultam muitas das polêmicas e

confusões a respeito do tema. Os adjetivos usados para caracterizar norma também geram debates. Com os avanços dos estudos na área da linguagem, surgiu a necessidade de se caracterizar, qualificar o termo ‘norma’, para diferenciar os diferentes modos de falar e escrever uma língua. Assim, é possível falar em norma-padrão, norma culta, norma regional, norma popular, norma rural, norma informal etc.

A **norma-padrão** pode ser conceituada como o modelo ideal de língua baseado no uso feito pelos escritores consagrados, que vem prescrito pelas gramáticas normativas.

Cabe destacar aqui que nem todos os escritores são considerados como modelos a serem seguidos. Em sua gramática, Rocha Lima faz uma observação a esse respeito:

Refiro-me, decerto, àqueles escritores de linguagem corrente, estilizada dentro dos padrões da norma culta. Excetuam-se, pois, os regionalistas acentuadamente típicos, assim como os experimentalistas de todos os matizes –, por admiráveis que possam ser uns e outros. Estes últimos apreciam-se no âmbito da estética literária, mas não se prestam a abonar fatos de língua-comum (LIMA, 2018, p. 39).

A **norma culta**, de acordo com Faraco, “seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (FARACO, 2008, p. 46-47).

O termo “norma culta” é bastante controverso. Isso acontece porque a adjetivação “cultura”, deixa implícito que existe uma norma “inculta”. Se a norma culta é variedade utilizada pelos falantes escolarizados e com alto poder aquisitivo, portanto dotados de prestígio social, a norma ‘inculta’ seria aquela falada por pessoas de baixa ou nenhuma escolarização, de baixo poder aquisitivo, consideradas ignorantes e sem cultura, portanto estigmatizadas socialmente. Por esse motivo, Faraco refuta essa ideia e sugere que o adjetivo cultura se refere à cultura escrita, como se vê no trecho a seguir:

Contudo, não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido qualificativo *culta*,

apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita (FARACO, 2008, p. 54).

Além dessa questão, outro aspecto tem gerado confusão acerca dos dois conceitos – norma-padrão e norma culta: existe um uso equivocado das duas expressões. Elas referem-se a entidades diferentes, mas são frequentemente usadas como se fossem equivalentes, iguais. Esse engano é cometido tanto por leigos, quanto por pessoas da área de Letras. Fato que tem levado alguns linguistas brasileiros a abandonarem a designação “norma culta”, como nos diz o linguista Marcos Bagno, em seu clássico livro *Preconceito Linguístico*:

Abandonei definitivamente a expressão norma culta por causa das muitas ambiguidades que ela implica. Como se sabe, esse mesmo rótulo é empregado, sem critérios claros, tanto para se referir ao modelo idealizado de língua “certa” prescrito pelas gramáticas normativas e por seus divulgadores quanto para designar o modo como realmente falam (e escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e de status socioeconômico elevado. Ora, essas duas entidades são profundamente diferentes. Quarenta anos de pesquisa sociolinguística no Brasil têm demonstrado que existe uma distância muito grande entre o “português” que as gramáticas normativas tentam impor como uso único e exclusivo da língua e os variados modos de falar que encontramos na atividade linguística real dos cidadãos que gozam de prestígio social. Por isso, desde que publiquei, em 2003, o livro *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*, venho insistindo no uso de outros termos para designar as duas coisas (BAGNO, 2015, p. 12).

Visão da teoria sociolinguística

Devido à percepção de que a variação linguística causa caos linguístico e pode levar à ruína dos idiomas, durante muito tempo, os estudos linguísticos não se dedicaram a estudá-la. Esse quadro começa a se modificar na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960, com os estudos de Labov, que fundaram a Sociolinguística.

De acordo com Cezario e Votre, “a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2015, p. 141).

Dessa forma, a sociolinguística vai considerar que a **variação** e a **mudança linguística** são inerentes às línguas e ocorrem de forma ordenada, buscando compreender quais fatores influenciam no processo de variação. Esse processo pode ser influenciado por **fatores internos** à língua (fonéticos, morfológicos, sintáticos, lexicais etc.), assim como por **fatores externos** (idade, sexo, profissão, nível de escolaridade, poder aquisitivo dos falantes etc.). Ainda nas palavras de Cezario e Votre, “o linguista, ao estudar os diversos domínios da variação, deve demonstrar como ela se configura na comunidade de fala, bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou que a inibem” (CEZARIO; VOTRE, 2015, p. 141).

A sociolinguística vai trabalhar com o conceito de **comunidade de fala**. Nas palavras de Lucchesi, “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito de língua” (LUCCHESI, 2015, p. 46). Visão corroborada por Faraco, ao dizer que “uma comunidade de linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas” (FARACO, 2008, p. 37).

Cada comunidade tem suas formas particulares de falar, que podem ser classificadas como **variedades**.

De acordo com Coelho *et al.*, “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial / representacional, isto é, com o mesmo significado.” (COELHO *et al.*, 2015, p. 16). Essas formas que ocorrem durante

o processo de variação, são chamadas de **variantes**. Já o conceito de **variável** diz respeito ao lugar da gramática em que se localiza a variação. No estudo de caso deste trabalho, a variável é concordância verbal de P4 e de P6 (1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do plural, respectivamente).

Baseada no conceito de variedade linguística, a sociolinguística vai trabalhar com os conceitos de variedades padrão e variedades não padrão. Segundo Coelho *et al.*:

As variantes padrão são, *grosso modo*, as que pertencem às *variedades cultas* da língua; já as variantes não padrão costumam se afastar dessas variedades. Mesmo que não seja variante mais usada por uma comunidade, a variante padrão é, em geral, a variante **de prestígio**, enquanto a não padrão é muitas vezes **estigmatizada** – pode haver comentários negativos à forma ou aos falantes que a empregam. Ademais, as variantes padrão tendem a ser **conservadoras**, fazendo parte do repertório linguístico da comunidade há mais tempo, ao passo que as variantes não padrão tendem a ser **inovadoras** (COELHO *et al.*, 2015, p. 19).

No mesmo sentido, o linguista Marcos Bagno sugere a análise sociolinguística sob três aspectos:

Cada vez mais se torna evidente que é preciso analisar a nossa realidade sociolinguística sob três focos: de uma lado, (1) a *norma-padrão*, isto é, o modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa – e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada-, e, de outro lado, como extremos de um amplo *continuum*, (2) o conjunto das *variedades prestigiadas*, faladas pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural, e (3) o conjunto das *variedades estigmatizadas*, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à

escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares (BAGNO, 2015, p. 13-14).

Como já foi dito, dentro de uma comunidade de fala, circulam várias normas linguísticas. Cada uma delas é dotada de organização, motivo pelo qual é impossível falar sem gramática, como muitos acreditavam (e ainda acreditam) ser o caso dos analfabetos e das pessoas com pouca instrução formal. Isso significa, de acordo com Faraco, “Esse fato põe igualmente sob suspeita a própria noção de erro em língua. Se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de uma outra norma” (FARACO, 2008, p. 36).

Preconceito linguístico: uma teoria sociolinguística

A valoração social que é atribuída às variantes traz consigo o preconceito linguístico, que recai sobre os falantes que fogem ao padrão de língua descrito nas gramáticas tradicionais ou ao uso considerado culto da língua. Dessa forma, o preconceito linguístico alcança os falantes das variedades estigmatizadas.

Ao tratar sobre o tema, Coelho et al. reafirmam que o julgamento que se faz é social e surge da confusão que ocorre entre julgar o que é dito e julgar o próprio falante, como é possível observar no trecho a seguir:

Essa confusão entre fazer julgamento à língua e julgamento ao falante é um dos fatores que permitem a existência e perpetuação do **preconceito linguístico** em nossa sociedade. Com o falso argumento de que uma construção é, em si, “errada”, abre-se espaço para que marginalizemos os falantes que fazem uso dessa construção. Uma das contribuições da Sociolinguística é justamente a de desmascarar esse argumento: incontáveis pesquisas já constataram que não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas sejam melhores ou mais corretas do que as outras, ou que o uso de uma forma ou outra forma tenha qualquer relação com a capacidade cognitiva do falante.

Segue daí, portanto, que o julgamento (ou, em termos mais claros, o preconceito) é social. Dizer que tal pessoa ou tal grupo é inferior porque fala de uma forma e não de outra é apenas mais um mecanismo de afirmação e de perpetuação desse preconceito, que se manifesta como preconceito linguístico, mas que nunca deixou de ser social (COELHO *et al.*, 2015, p. 65).

Outro linguista, Dante Lucchesi, vai ao encontro do que foi dito acima:

Numa perspectiva lexicográfica, o termo *preconceito* se define como julgamento carente de “fundamento crítico”, “formado *a priori*”, ou seja, sem a devida observação (Houaiss, 2001: 2.282). Nessa perspectiva, pode-se refinar a análise, introduzindo a noção de *transferência* - no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta. Pode-se perceber, então, o quanto é importante para os “pensadores” a serviço do *status quo* negar o conceito de preconceito linguístico, mesmo que a custa de imposturas intelectuais tão evidentes (LUCCHESI, 2015, p. 20).

Estudo De Caso, Uma Análise Pela Sociolinguística

Esclarecidos os pontos acima, passarei a analisar algumas letras de música, pertencentes ao gênero musical *funk*, especialmente aquele oriundo de comunidades cariocas, variedade do português popular brasileiro extremamente estigmatizada. Observarei, nos exemplos a seguir,

o aspecto da concordância verbal de P4 e de P6 (1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do plural), que será a variante analisada.

Na letra do *funk* “*Garota nota 100*”, escrito e cantado pelo MC Marquinho, temos o seguinte trecho: “Hoje eu vim para poder falar, para poder contar o que passou. Falar das coisas que **ficou guardado** e que deixei de lado aquele amor. Meu coração pois já te entreguei, pois quando te beijei, me apaixonei. Só hoje que o tempo já passou que eu pude perceber que eu errei...”². Analisando o texto, temos a locução verbal “*ficou guardado*” relacionada à palavra “*coisas*”. Temos aí um caso de concordância de P6, para o qual existem duas variantes: ficaram guardadas (variante padrão, recomendada pelas gramáticas normativas e, portanto, dotada de prestígio social) e ficou guardado (variante estigmatizada, que foge à prescrição gramatical, inclusive na concordância de gênero e pode ser uma retomada da expressão ‘o que passou’). O falante, nesse caso, não realiza a concordância na 3ª pessoa do plural, aparece o morfema zero – ficouØ guardadoØ.

Outra letra de *funk*, *Rap da Cidade de Deus*, dos Mc’s Cidinho e Doca, traz o seguinte trecho: “Agora sim eu quero ver a união de todos morros e favelas, mas com amor no coração. *Quatro galeras* que lutam até morrer. (Quem é?) Furnas, Piedade, Abolição, é o Ererê Aliança eterna que nunca vai ter fim, Favela da Playboy, Curicica, é o Carmorim (Por isso) **Pedimo** a todos pra briga parar. Não **podemos** esquecer mestre de Jacarepaguá (Vem quem?)...”³ É possível observar a variável concordância de P4, a partir das variantes ‘pedimo’ e ‘podemos’. Note-se que, no primeiro caso, o falante não realiza a concordância, aparece, assim o morfema zero – ‘pedimoØ’, adotando a variante estigmatizada no lugar da variante padrão, que seria ‘pedimos’. Já na segunda construção, o falante opta pela variante padrão e realiza a concordância – ‘podemos’, deixando de lado a variante popular que traria o morfema zero – podemoØ.

Uma pesquisa baseada na sociolinguística, como esse trabalho, buscaria identificar quais são fatores internos e externos presentes nessas variações, e também responder a questões como: por que numa determinada construção o falante realiza a concordância padrão e em outra construção com a mesma variável não? Existem outras variantes?

2 Transcrição minha.

3 Transcrição minha

Como a comunidade de fala reage a cada variante, ou seja, qual é o valor social atribuído a cada uma das variantes? Como são vistos os falantes que utilizam as variantes estigmatizadas?

Analisando mais profundamente os casos acima e outros tantos *funks*, este trabalho, na sua fase de dissertação, tentará responder a essas questões. Nesse aspecto, buscaremos ver como a tradição gramatical e filológica analisa o fenômeno e como a Sociolinguística também o faz, o nosso intuito na continuidade da pesquisa é analisar o embate teórico entre as duas visões sobre o mesmo fenômeno da linguagem.

Referências

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CEZARIO, Maria Maura.; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, Mario Eduardo. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SWIGGERS, Pierre. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 14, n. 1, São Paulo, 2012.

 Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem