

ESTUDOS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE

História, Política e Contato Linguístico

Organizadores:
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
Leonardo Ferreira Kaltner



Universidade Federal Fluminense

ESTUDOS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE

História, Política e Contato Linguístico

Organizadores:

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

Leonardo Ferreira Kaltner



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

Coordenação geral

Silmara Cristina Dela da Silva
Ivo da Costa do Rosário

Coordenação de linhas de pesquisa

Linha 1 - Teoria e Análise Linguística - Luciana Sanchez Mendes
Linha 2 - Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução - Phellipe Marcel da Silva Esteves
Linha 3 - História, Política e Contato Linguístico - Joel Austin Windle

Comissão Organizadora do SAPPIL

André Cavalcante
Fernanda Gonçalves de Laia
Fernanda Cerqueira Mello
Jovana Mauricio Acosta de Oliveira
Letícia Martins Monteiro de Barros
Rudá da Costa Perini

Equipe de revisão dos e-books

André Marques da Silva
Douglas Coelho Alves Ferreira
Fernanda Porto Correa
Fernanda Lessa Pereira
Marcella Karoline Belo Rodrigues
Matheus Camelo de Oliveira
Myllena Paiva Pinto de Oliveira
Monique Borges Ramos da Fonseca
Nayara Pinto Friess
Letícia Martins Monteiro de Barros
Rudá da Costa Perini

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.

Ficha Catalográfica

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho; Leonardo Ferreira Kaltner [Orgs.]

Estudos de linguagem: reflexões sobre diversidade. História, Política e Contato Linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 371p.

ISBN: 978-65-5869-411-3 [Digital]

1. Estudos de linguagem. 2. Diversidade. 3. História. 4. Política. 5. Contato linguístico. I. Título.

CDD 410

Capa: Nicole Abreu | Tikinet

Projeto gráfico: Robson Santos | Tikinet

Diagramação e Epub: Rosane Abel | Tikinet

Conselho Científico da Pedro & João Editores

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



Pedro & João Editores
www.pedrojeaoeditores.com.br
13568-878 São Carlos SP
2021

Dedicatória

Nesse período marcado fortemente pela pandemia do coronavírus, sofremos a perda de dois talentosos pesquisadores doutorandos. Essas vidas, precocemente ceifadas, trouxeram consternação a todos os docentes, discentes e técnicos do PosLing - UFF. Os alunos Carlos Fabiano de Souza e Celio Pinto Sampaio deixam saudades pelas suas muitas qualidades pessoais e acadêmicas.

De modo justo e singelo, dedicamos os três e-books do SAPPIL 2021 à memória desses jovens, cuja lembrança ficará marcada em nossas mentes e corações.

Coordenação do PosLing - UFF

Índice

Bloco I – Historiografia da Linguística, Gramaticografia e História das ideias linguísticas

- Análise da noção de sujeito na gramaticografia do PB dos séculos XIX e XX **10**
Karoline Silva Angelici
- A transitividade verbal na gramatização brasileira do português no século XIX **24**
Cleide Bezerra de Melo
- Percurso da gramatização brasileira do português: gramáticas, dicionários e outras materialidades **37**
Fernanda Gonçalves de Laia
- Uma análise historiográfica da descrição dos pronomes relativos e orações relativas na gramática histórica de M. Said Ali: língua pura? **47**
Nayara Pinto Friess
- Docendi ratio in ludo burdigalensi (1583): uma análise das classes de gramática à luz da historiografia linguística **58**
Melyssa Cardozo Silva dos Santos
- Gramáticas brasileiras contemporâneas em uma perspectiva textual **68**
Ânderson Rodrigues Marins
- Ensino gramatical no Brasil quinhentista: reflexões a partir da Ratio Studiorum (1599) **78**
Janaina Fernanda de Oliveira Lopes
- Gramática da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja (1540): um estudo da gramaticografia da língua portuguesa no século XVI **93**
Viviane Lourenço Teixeira

Bloco 2 – Política Linguística e Glotopolítica

- A implementação do ensino de chinês na escola brasileira
Jinyu Xie **108**
- Vitalidade e manutenção linguística:
um olhar sobre as dinâmicas migratórias
Gabriela Soares Freire **120**
- Práticas de letramento e ideologias linguísticas
no ensino de língua materna
Bruna Frisso **136**
- Exemplos de planejamento linguístico:
a carta da língua francesa de 1977
Adilson Marron Passos Júnior **151**
- Ensino de língua estrangeira: perspectivas do letramento crítico
Jennifer de Araújo Rosa **166**
- As políticas linguísticas para o ensino de francês na
(trans)periferia: caminhos democratizantes do ensino
bilíngue em escolas públicas no Rio de Janeiro
Gilberto Ferreira de Souza **177**
- Tradução como política: o projeto da xeración nós
Thayrine Kleinsorgen **190**
- As condições de resistência e vitalidade
linguística do Guarani Mbya em Maricá/RJ
Luciana Oliveira Farina **201**
- Ensino de língua pomerana em Domingos Martins,
Espírito Santo: políticas linguísticas em âmbito escolar
Leticia Mazzelli **214**
- Uma análise das políticas linguísticas desenvolvidas para o ensino
bilíngue de surdos em Portugal e no Brasil
(a partir do final do século XX)
Gabrielli Afonso Serafim **228**

Bloco 3 – Sociolinguística e contato linguístico

- Acolhimento de venezuelanos em boa vista: reflexões teóricas e práticas **242**
Débora Silva Brito da Luz; Telma Cristina de Almeida Silva Pereira (or.)
- A revitalização da língua francesa na Luisiana: algumas reflexões **251**
Nina Rioult
- O jogar crítico entre práticas de letramento gaming e as pedagogias da esfera pública virtual **266**
Rodrigo Costa dos Santos; Joel A. Windle (or.)
- O contexto multilíngue chinês: uma contextualização **280**
Ana Cristina Balestro
- A influência das línguas africanas na evolução do português vernáculo brasileiro **290**
Fabiana Correa Castagnaro
- Concentração de poder em mobilidade acadêmica: novos rumos dos processos de internacionalização da educação **302**
Allan Cordeiro da Silveira
- Diglossia no Marrocos: a língua atravessa a história ou a história atravessa a língua? **315**
Millena Rocha de Sena; Telma Cristina de Almeida Silva Pereira (or.)
- Expectativas e realidade em instituições de ensino de Niterói: do FLE ao FOS e ao FOU **329**
Brenda Leilah Telles Dias
- Por que estudar a concordância verbal no português indígena sateré-mawé **338**
Jéssica Marques da Costa Tostes
- Estudo sobre pertencimento e identidade em um contexto plurilíngue sul-africano **348**
Anderson Lucas da Silva Macedo; Mônica Maria Guimarães Savedra (or.)
- Vitalidade linguística do plautdietsch **358**
Odilon Moura e Silva Soares

Apresentação

O presente livro reúne capítulos escritos por pesquisadores-discentes do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Os capítulos derivam de apresentações de trabalho no Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, o SAPPIL, cuja décima primeira edição se realizou, remotamente, no ano de 2020. Discentes de mestrado e doutorado, assim como dos programas de iniciação científica, apresentaram suas pesquisas em andamento no evento, sob supervisão e orientação de docentes do referido programa de pós-graduação.

O volume apresenta os textos relacionados às pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa 3 do programa, que tem por ementa a “História, a Política e o Contato linguísticos”. O evento teve como eixo temático geral “Reflexões sobre a diversidade” e buscou reafirmar a necessidade de uma ciência inclusiva, democrática e que respeite a diversidade linguística e social no Brasil, a fim de superar, pelo viés da ciência, as desigualdades históricas, que afligem a sociedade até os dias de hoje. Com a obra ora publicada, a universidade busca se reafirmar, com mais um instrumento, em seu diálogo público permanente com a sociedade, na constituição dos saberes e na contínua implantação e reafirmação da ciência e das práticas científicas, em nossa comunidade acadêmica.

Composta de vinte e nove capítulos, que versam sobre variados temas e modelos teórico-metodológicos de análise, em áreas dos Estudos de Linguagem, respaldadas nacional e internacionalmente, a obra foi dividida em três blocos, em que são agrupados os capítulos por seus temas principais. O primeiro bloco, intitulado *Historiografia da Linguística, Gramaticografia e História das ideias linguísticas* contém oito capítulos, que versam sobre os Estudos de Linguagem, descritos e analisados em relação ao processo histórico, à História da Gramática e à história das ideias linguísticas.

Já o segundo bloco, intitulado *Política Linguística e Glotopolítica*, é composto por dez capítulos, que versam sobre a relação entre políticas públicas e língua, entre outros aspectos político-linguísticos comuns ao debate da área. Por sua vez, o terceiro bloco, cujo título é *Sociolinguística e Contato Linguístico*, conta com onze capítulos, que têm por tema comum as relações entre sociedade e língua, e uma abordagem de análise do contato entre línguas.

A ementa da linha de pesquisa 3: “História, política e contato linguístico” está contemplada, na diversidade de capítulos e pesquisas propostos. Os textos, que se seguem, versam sobre a temática das ideias linguísticas, da gramatização e da meta-historiografia. São abordados ainda temas como a construção social e política das línguas. As relações entre Língua, Estado, sociedade e fronteiras, a gestão da diversidade linguística e os processos de padronização são temas contemplados nos capítulos seguintes.

A identidade linguística e cultural, as representações linguísticas e seus usos, a ética e os direitos linguísticos, por fim, são apresentados a partir de estudos atualizados, por pesquisadores em formação. O tema transversal da educação linguística é abordado no conjunto dos capítulos, que servem para trazer ao leitor uma visão do conhecimento científico produzido na universidade.

Com votos de boa leitura, encerramos a apresentação, desejosos de que a obra seja de agrado aos novos pesquisadores, sirva como referência aos especialistas e amplie na sociedade, de modo geral, o interesse pelo conhecimento científico.

Ebal Sant’Anna Bolacio Filho (UFF)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

Organizadores

BLOCO I

HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA,
GRAMATICOGRAFIA E HISTÓRIA
DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

ANÁLISE DA NOÇÃO DE SUJEITO NA GRAMATICOGRAFIA DO PB DOS SÉCULOS XIX E XX

Karoline Silva Angelici¹

Introdução

Swiggers (2013) define como objeto de estudo do historiógrafo o texto, que deve ser analisado à luz do momento histórico no qual foi concebido. Assim, considerando-se o texto como parte integrante de um determinado contexto de produção intelectual, é possível avaliar em que medida ele reproduz ou se afasta do modelo canônico vigente à época.

Para este trabalho, adotamos como referência a proposta de periodização dos estudos linguísticos apresentada por Cavaliere (2001), conforme a qual as seis gramáticas selecionadas² como *corpus* desta pesquisa são enquadradas nos períodos científico (1881-1941) e linguístico (1941

1 Mestra pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação de Ricardo Cavaliere.

2 A escolha das edições das obras a serem consultadas seguiu os seguintes critérios:

- a) Para Maximino Maciel, 5. ed. (1914), primeira edição posterior à de 1910, na qual o autor reformula consideravelmente a obra;
- b) Para João Ribeiro, 17. ed. (1915), já contém, no final da obra, anotações sobre questões tratadas no corpo do texto, que foram inseridas na 15. ed.;
- c) Para Rocha Lima, 49. ed. (2011), edição póstuma. Apesar de retocada e enriquecida, não houve significativas alterações em relação à última edição publicada em vida pelo autor;
- d) Para Gladstone, 2. ed (1970). São apenas 3 edições, a 3º reimpressa até 1994, então, a 2º é um bom exemplar.
- e) Para Nascentes, 5. ed. (1965), já de acordo com a NGB;
- f) Para Bechara, 37. ed. (1999). Primeira edição amplamente reformulada após a primeira publicada em 1961.

aos dias atuais), sendo a *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel, a *Grammatica portugueza*, de João Ribeiro e *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, pertencentes àquele, ao passo que a *Gramática fundamental da língua portuguêsã*, de Gladstone Chaves de Melo, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara pertencem a este.

Conforme destaca Cavaliere (2001), a periodização dos estudos linguísticos é possível

com fulcro em dois fatores: as fontes teóricas, que dão feição a novas ordens no desenvolvimento e difusão dos estudos linguísticos, e as obras representativas desses momentos de ruptura. As fontes teóricas conferem unicidade e identidade ao período, ao passo que as publicações atuam como marcos históricos de sua vigência. Quanto à denominação dos períodos, tenho que se possam usar termos que façam referência genérica ao momento em foco, como uma espécie de palavra-síntese de seu perfil, o que, sem dúvida, também vai muito ao gosto pessoal (CAVALIERE, 2001, p. 56).

Tomando como base a afirmação de Cavaliere (2001), o emprego do termo “científico” como palavra-síntese, capaz de resumir genericamente o perfil da produção linguística do período de tempo por ele compreendido, resume a base teórica e a linha de pensamento dominante no recorte temporal que se inicia ainda no século XIX (1881), período fortemente influenciado pela corrente positivista e pela ascensão do pensamento científico.

Em contraste, a palavra-síntese escolhida para denominar o período subsequente, que se inicia na primeira metade do século XX, resume o período em que emerge uma gama de teorias linguísticas, o que resulta numa diversidade teórica (CAVALIERE, 2001) no que se refere ao tratamento dos fatos linguísticos.

A noção de Sujeito, entendida como categoria gramatical, apesar de amplamente estudada, ainda não conta com critérios de definição e de classificação pacíficos, o que justifica o estudo da categoria em cada uma das gramáticas supracitadas. Sabemos que a definição de sujeito é, muitas vezes, pautada em critérios semânticos, mesmo sendo essa categoria focalizada no âmbito da sintaxe. Além disso, há, por vezes, uma mistura de critérios no

que se refere à subdivisão dos tipos de sujeito em simples, em composto, em desinencial (critérios formais) e em indeterminado (critério semântico). Soma-se a isso o fato de se admitir a ocorrência de uma oração sem sujeito, mesmo sendo esse termo considerado essencial em algumas gramáticas.

Objetivamos, portanto, observar como cada um dos autores a serem analisados lida com as definições de sujeito, bem como as suas concepções de sintaxe. Cabe destacar que tal análise terá como suporte o período linguístico no qual a obra foi publicada e em que medida ela reprisa o modelo de análise gramática privilegiado à época.

Período científico (1881-1941)

O século XIX é referenciado como período histórico de grande eferescência científica e social. É, na centúria dos oitocentos, que emergem correntes de pensamento que impactam a produção intelectual em todo o Ocidente. No Brasil, a produção intelectual dessa época é fortemente afetada pelo desenvolvimento das ciências e da corrente positivista, o que, na produção gramatical, resultou, por exemplo, na adoção de modelos de descrição que empregavam a nomenclatura das ciências naturais.

O período científico tem como marco a formulação do programa de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II por Fausto Barreto. Alegava-se ser necessário demonstrar familiaridade com os textos dos comparativistas europeus para admissão no colégio por meio do exame de ingresso. O método histórico-comparativo é eleito, nesse momento, como modelo de análise científica da língua.

As ideias relacionadas ao novo método eram disseminadas no Colégio Pedro II e, para que os candidatos fossem aceitos nos concursos, Maciel alegava que eles precisavam trans- parecer familiaridade com as teorias de intelectuais como Max Muller, Miguel Bréal, Gaston Paris, Whitney, Littré, Darmesteter, Ayer Brunot, Brachet, Frederich Diez, Boop e adolpho Coelho [...] essa novidade positivista na principal instituição de ensino do país marcou a quebra parcial da tradição (JESUITA, 2014, p. 62).

Cavaliere (2001, p. 60) divide esse período de estudos linguísticos em duas fases: a fundadora (1881 – 1910) e a legatária (1910 – 1941). Pertence à primeira fase Maximino Maciel. João Ribeiro, dada a sua extensa e significativa produção, é enquadrado em ambas as fases, e Antenor Nascentes, é um dos nomes da fase legatária.

A *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel (1914) é um produto do seu tempo e reflete o espírito positivista, empregando, na análise dos fatos gramaticais, nomenclatura típica das ciências naturais. Observa-se também um grande compromisso com o método histórico-comparativo.

Já na *Grammatica portugueza*, de João Ribeiro (1915), é possível perceber um afastamento do modelo utilizado pelas ciências naturais, se comparada à gramática de Maciel, e um comprometimento ainda maior com o método histórico-comparativo.

O *Idioma nacional*, por ser uma obra da fase legatária, se distancia das demais por incorporar as influências da tradição filológica, inspirada na “Geração de ouro lusitana”. Destaca-se também, nessa obra, o empenho em descrever o português brasileiro.

Período Linguístico (1941 aos dias atuais)

A transição do século XIX para o XX traz consigo uma mudança de perspectiva, ocasionada pela frustração dos anseios de progresso pautados no cientificismo. Dessa forma, a produção linguística desse período se afasta do modelo pautado nas ciências naturais. O trabalho de Saussure (1999) é um corte epistemológico no que se refere ao fazer científico na área das letras. O desequilíbrio ocasionado por seus postulados impulsiona o desenvolvimento de correntes linguísticas e dá início a um novo ciclo de estudos da linguagem.

O período linguístico tem como marco a repercussão do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1999) e a inclusão da disciplina de Linguística no currículo do curso de Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF). Dominam o cenário linguístico desse período, num primeiro momento, as teses estruturalistas, posteriormente desestabilizadas pela publicação dos trabalhos de Chomsky (*passim*). O desenvolvimento dessas correntes linguísticas abre caminho para um novo ciclo, no qual

surgem várias teorias linguísticas de que os autores se valem no tratamento dos fenômenos linguísticos.

Pertence ao período linguístico a *Gramática fundamental da língua portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo (1970), a qual incorpora as novas tendências linguísticas, sem, contudo, abandonar a doutrina filológica, herdada da fase legatária do período científico. Em sua obra, a língua é descrita como estrutura que deve ser analisada em sincronia. A esse período pertence também a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima. Declaradamente cautelosa em relação às novas tendências, porém sensível a elas, a obra é fortemente influenciada pela tradição filológica.

Mais recente, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (1999), fundada em modelos diversificados, absorve conceitos de paradigmas distintos: estruturalismo, tradição filológica e funcionalismo, sobretudo o coseriano.

A definição de sintaxe e de sujeito nas gramáticas selecionadas

***Grammatica Descriptiva*, de Maximino Maciel**

Conforme Angelici (2019),

em sua formação, Maximino Maciel conjuga dois interesses, um pela língua portuguesa e outro pelas ciências naturais. Confirmam tal afirmação as primeiras páginas da *Grammatica descriptiva*, em que há uma seção intitulada “obras do autor”, que elenca publicações nas áreas de zoologia, botânica, medicina, e também na área das Letras. A reunião desses dois interesses resulta numa descrição gramatical que se coaduna com os ideais positivistas da época, isto é, que privilegia o uso de uma nomenclatura típica das ciências naturais como forma de aproximar o estudo da língua do fazer científico (ANGELICI, 2019, p. 60-61).

A conjugação desses interesses pode ser observada na descrição de sintaxe, ou de syntaxyologia, nomenclatura de Maciel. Nesse âmbito, as palavras são

a) organismos elementares exercendo funções no organismo da proposição; b) constituindo proposições integraes, necessarias à expressão de um pensamento; c) como grupos estheticos cuja forma exterior se accomoda ás condições individuaes e á natureza do assunto. A syntaxiologia, pois, se divide em syntaxe relacional, syntaxe phraseologica, syntaxe literaria (MACIEL, 1914, p. 253).

A respeito do sujeito, Maciel (1914) apresenta definições que contemplam os critérios sintático, semântico e morfológico. Para ele, o sujeito sintático “é a palavra ou expressão em função subjectiva” (MACIEL, 1914, p. 254); semanticamente, o sujeito é definido como “o ser de quem se diz alguma coisa” (MACIEL, 1914, p. 254); do ponto de vista morfológico, o autor afirma que a categoria pode ser expressa por substantivos, por pronomes, por verbos no infinitivo, por palavras ou expressões substantivadas, por citações ou interjeições e por proposições em função subjectiva (MACIEL, 1914 p. 254).

Os tipos de sujeito são, desta forma, definidos: simples, composto, complexo e proposicional. Destaca-se, nessa explanação, a adoção de critérios formais, uma vez que a oposição entre simples e composto diz respeito ao preenchimento do sintagma nominal (SN) em posição de sujeito com um ou mais elementos, o que interfere na concordância verbal. Já os sujeitos proposicionais e complexos se referem aos casos em que há uma oração em função subjectiva, ou mesmo um complexo oracional – o que remete à noção de constelação sintática apresentada por Rocha Lima (2011). Exemplifica este último o seguinte trecho, em que tudo o que se propõe a “parece-me” ocupa a posição de sujeito: “Parece-me que o ouvir a leitura dos annaes do teu illustre reinado allivia e revoca à vida” (Herculano, *apud* Maciel, 1914, p. 263). Privilegia-se, portanto, o aspecto sintático na abordagem dos tipos de sujeito.

Grammatica portugueza, de João Ribeiro

De acordo com Angelici (2019),

Assim como a obra de Maximino Maciel, a gramática de João Ribeiro é um produto do seu tempo e reflete, por conseguinte,

as tendências da produção gramatical do período de transição entre os séculos XIX e XX. Fortemente influenciado pelo método histórico-comparativo, cuja doutrina era pautada nas ideias de filólogos europeus, Ribeiro rompe também com a antiga escola racionalista e inova ao abordar particularidades do PB (ANGELICI, 2019, p. 75).

Apesar disso, na definição de sintaxe, o autor centraliza a sua explicação em torno da ideia de proposição como meio de expressão de um juízo de valor, noção advinda da tradição filosófica. Para ele, a finalidade da sintaxe

é determinar a disposição a que devem obedecer os vocábulos para que exprimam um juízo ou proposição e ainda determinar a disposição a que devem obedecer as proposições para que formem um sentido completo ou período. Em verdade, muitos vocábulos juntos só tem syntaxe quando apresentam um juízo. Assim, o grupo: feito é barro o homem de, não é syntactico; porém, o homem é feito de barro é um grupo syntactico, porque os vocábulos estão dispostos com perfeita concordancia e dependencia e ajustados de maneira que representam uma serie intelligivel de idéas (RIBEIRO, 1915, p. 145).

O tratamento do sujeito em Ribeiro (1915) é diluído em vários capítulos, o que torna o tratamento da categoria um pouco assistemático. O sujeito é definido com base apenas no aspecto semântico, “ser do que se afirma alguma cousa” (1915, p. 145) e é considerado o termo essencial, junto ao predicado, “aquillo que se afirma do sujeito” (RIBEIRO, 1915, p. 260), mesmo havendo, na parte destinada ao estudo da sintaxe, trechos em que o autor comenta a impessoalidade de alguns verbos que geram oração sem sujeito.

Em relação aos tipos de sujeito, são privilegiados aspectos sintáticos; não há menção ao sujeito indeterminado e aos tipos de sujeito (simples, composto ou complexo). O sujeito simples “é representado por um substantivo, pronome, infinitivo ou palavra substantivada, ‘a vida é breve. Viver é necessário’” (RIBEIRO, 1915, p. 263). O sujeito composto “é o que consta de dous nomes ou palavras substantivas. O nascimento e

a morte são dous termos da vida”. O sujeito complexo é aquele em que apresenta uma oração em função subjetiva, “que o trabalho dá saúde é cousa certa” (RIBEIRO, 1915, p. 263).

O idioma nacional, de Antenor Nascentes

Para Nascentes, “toda a língua está na frase” (NASCENTES, 1965, p. 132). Dessa forma, a sintaxe é o estudo da frase e da relação que os seus componentes estabelecem entre si. Assim como Ribeiro (1915), Nascentes (1965) reproduz a concepção lógica de proposição, proveniente da tradição filosófica. Assim, a oração típica é, para ele, a que exprime juízo, “nelas se afirma alguma coisa em relação a um ser” (NASCENTES 1965, p. 132). O sujeito e o predicado são definidos como termos essenciais, e a análise sintática como forma de reconhecimento desses e de outros termos acessórios no interior da oração.

Segundo Angelici (2019), a feição filológica do trabalho de Nascentes saltam aos olhos, na segunda parte de sua gramática, intitulada *Língua Portuguesa*, sua origem, história e domínio, que conta capítulos referentes às seguintes áreas de estudo da língua: fonética, morfologia e sintaxe históricas. No tratamento da sintaxe em sincronia, contudo, o autor parece muito preso à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que foi elaborada com a sua participação. Sua análise, por isso, é restrita a explicações acerca da Nomenclatura e do que ela sugere, seus termos e definições compatíveis.

No que diz respeito ao sujeito, Nascentes reprisa a definição pautada apenas em critérios semânticos, que reproduz a concepção filosófica de proposição; na oração, “afirma-se alguma coisa em relação a um ser” (NASCENTES, 1965, p. 132), por exemplo, em “Paulo chegou”, “o ser de quem se afirmou a chegada é Paulo, logo Paulo é o sujeito da oração. O que se afirmou de Paulo foi a sua chegada; logo chegou é o predicado” (NASCENTES, 1965, p. 132).

Conforme atesta Angelici (2019),

tamanho é a reprodução do conceito aristotélico de sujeito que Nascentes o define posteriormente como “um ser” (NASCENTES, 1965, p. 132), conceituação que não

contempla os casos em que o sujeito é um sentimento, como em “o amor de Maria venceu”, ou mesmo um fenômeno da natureza: “Chover faz bem à plantação”. É evidente que a conceituação de sujeito como “um ser” é essencialmente problemática, pois evoca, em primeira instância, definirmos o que pode ser considerado “um ser”. (ANGELICI, 2019, p. 98)

O gramático apresenta como tipos de sujeito o simples e o composto e trata da indeterminação do sujeito no trecho destinado ao estudo das vozes verbais, reconhecendo apenas a estrutura de verbo mais partícula “se” como indeterminadora do sujeito, mesmo nos casos em que o verbo é transitivo direto.

Gramática fundamental da língua portuguesa, de Gladstone Chaves de Melo

A fase legatária do período científico formou uma tradição filológica que continuou caminhando paralelamente às novas tendências. No alvorecer do período linguístico, a disputa por prestígio entre os gramáticos de formação filológica e aqueles alinhados às novas tendências resultou, por vezes, e acreditamos ser o caso de Melo (1970), na fusão entre a filologia e a linguística moderna. Em relação à NGB, Melo não se mostra subserviente a ela, embora a adote, ainda que com algumas ressalvas, por questões didáticas.

Assim como Nascentes (1965), Melo concentra, na frase, a preocupação com a sintaxe, definindo esta como “o estudo ou a teoria da frase” (MELO, 1970, p. 15). Em suas explanações, nega a equivalência entre a análise sintática e a análise lógica da proposição e afirma que esta é geralmente composta de sujeito e de predicado, destacando-se, nesse caso, o modalizador. Gramaticalmente, para ele, a oração se caracteriza pela existência de um verbo em forma finita.

Apesar disso, o sujeito é definido com base em critérios estritamente semânticos, reproduzindo a definição de proposição proveniente da tradição filosófica de análise da linguagem. Como podemos observar, o sujeito é definido como “ser de quem se diz alguma coisa e predicado é aquilo que se diz do sujeito” (MELO, 1970, p. 190).

Melo (1970) opõe o sujeito expresso ao não expresso, ao afirmar que este último ocorre quando, por conta da desinência verbal, não há

necessidade de explicitar o sujeito. Além disso, trata do sujeito indeterminado, considerando-o do ponto de vista pragmático como a opção do falante numa determinada situação, “o que torna indeterminado o sujeito é a intenção ou a situação do falante, que não sabe ou não quer individualizar, precisar, apontar, o agente, o autor da ação ou da façanha” (MELO, 1970, p. 193).

Semelhante a Nascentes (1965), Gladstone Chaves de Melo (1970) não faz distinção entre as estruturas de verbo acompanhado do termo “se” em que o verbo é transitivo, intransitivo ou de ligação, considerando que, em todos os casos, há indeterminação do sujeito. Melo (1970, p. 193) considera como sujeito indeterminado também as orações de verbo na terceira pessoa do plural sem sujeito expresso.

Gramática normativa da língua portuguesa, de Rocha Lima

Nas primeiras páginas da edição póstuma da obra de Rocha Lima, é explicitada a relação cautelosa do autor com as correntes linguísticas modernas:

procurou o autor equilibrar, com avaro e prudente critério de seleção, as variadas e muita vez conflitante correntes da linguística moderna, naquilo que lhe pareceu pertinente à finalidade dos estudos da teoria gramatical. Com tal proceder, preservou-se da precipitação de aderir cegamente à ditadura das últimas e passageiras “novidades” importadas, assim como aos ouropéis de uma terminologia quase sempre também superfluamente inovadora (LIMA, 2011, p. 27).

Ao mesmo tempo em que se mostra reticente em relação às teorias linguísticas, as dedicatórias e as homenagens revelam sua filiação à doutrina filológica. A sintaxe é dedicada também ao estudo da teoria geral da frase, que é definida como “uma unidade verbal com sentido completo e caracterizada por entoação típica: um todo significativo, por intermédio do qual o homem exprime seu pensamento e/ou sentimento” (LIMA, 2011, p. 285).

É mantida a concepção de oração como manifestação de um juízo, caracterizada por ser a parte “da frase — ou membro de frase — que se biparte normalmente em sujeito e predicado” (LIMA, 2011, p. 285). Para

o autor, à frase caberia análise lógica, ao passo que à oração cabe a análise formal. Um sujeito oracional, por exemplo, apesar de ser formalmente uma oração, não é uma frase porque não expressa sozinho um pensamento completo.

Quanto ao sujeito, Rocha Lima define-o considerando apenas aspectos semânticos. Para ele, o sujeito e o predicado são termos básicos da oração, assim conceituados respectivamente: “o ser de quem se diz algo” e “aquilo que se diz do sujeito” (LIMA, 2011, p. 288). O filólogo também contrasta o sujeito simples e o composto e considera as questões pragmáticas como condicionadoras da opção do falante por um SN mais simples ou mais complexo em função de sujeito, a depender da necessidade de “precisar ou restringir a significação do substantivo” (LIMA, 2011, p. 288).

Da mesma forma, a orientação dos sujeitos indeterminados se deve também a fatores pragmáticos relacionados à intencionalidade do falante em relevar ou não o sujeito, que pode ser determinado ou indeterminado, conforme esse estudioso.

Moderna gramática portuguesa, de Evanildo Bechara

A obra de Bechara (1999) é um belo exemplar do que Cavaliere (2001) denomina diversidade teórica. Na dedicatória, é possível observar as diversas influências do autor que, além de se apoiar na tradição filológica, abebera-se das teses funcionalistas de Coseriu, frequentemente citado ao longo de sua gramática, junto de Halliday, de Saussure, de Emílio Alarcos Llorach, de Said Ali e de Mattoso Câmara.

Conforme Cavaliere (2014), as obras que concentram múltiplas bases teóricas não são aplicáveis ao ensino do português nos níveis fundamental e médio,

fato que as opõe diametralmente aos textos gramaticais de fundamentação filológica produzidos até a era pós-NGB. O motivo pode ser atribuído à conseqüente diversidade metalinguística que os aparatos teóricos igualmente diversos impõem, de tal sorte que ao professor de ensino básico só resta a alternativa de manter-se atrelado à antiga ordem metalinguística, coerente e simples, embora insuficiente e inadequada em alguns aspectos (CAVALIERE, 2014, p. 20).

Não é à toa que a gramática de Bechara (1999), apesar de amplamente utilizada no ensino do vernáculo, está restrita à bibliografia dos cursos de Letras, direcionada, portanto, ao estudante já iniciado no estudo da língua.

Muito coerentemente, Bechara atesta que o único elemento indispensável à oração é o verbo, “o que o faz núcleo da oração, enquanto os outros constituintes são adjacentes ao núcleo” (BECHARA, 1999, p. 408). Além disso, esse gramático trabalha com uma noção de sintaxe argumental, tomada como uma rede de relações argumentais e não argumentais, estabelecidas pelo verbo como selecionador de seus argumentos. Dessa maneira, os termos da oração são definidos com base na relação que conservam com o verbo, se são ou não selecionados por ele e necessários à composição da oração. Destaca-se, nesse caso, uma análise, de fato, sintática da oração.

A adoção de critérios sintáticos também é privilegiada na definição de sujeito que, para o gramático, pode ser lexicalizado ou não. Para ele,

chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal (BECHARA, 1999, p. 409).

Dessa forma, a (Desinência número-pessoal (DNP) seria a inscrição gramatical do sujeito, sendo possível a sua não lexicalização, também condicionada por questões pragmáticas. Tal definição se aproxima, em certa medida, do que Halliday (1976) define como sujeito gramatical em oposição aos sujeitos lógico e psicológico, sendo o sujeito gramatical o termo que conserva com o verbo uma relação de concordância.

Não há menção ao sujeito indeterminado como tipo de sujeito. A noção de indeterminação, portanto, é abordada apenas nas elucidações acerca das vozes verbais, em que Bechara (1999) considera a partícula “se” em sentenças de (Verbo Transitivo Indireto) VTI, VI (Verbo Intransitivo) ou VL (Verbo de Ligação) acompanhados de “se” como índice de indeterminação do sujeito.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos explicitar, por meio de breves explicações, o modo como os autores de gramáticas representativas dos séculos XIX e XX lidam com a definição de sintaxe e de sujeito. Para isso, utilizamo-nos do aporte historiográfico para enquadrar as gramáticas selecionadas em cada um dos períodos linguísticos, bem como para examiná-las em face da produção intelectual da época em que foram publicadas.

O *corpus* selecionado atravessa os períodos linguístico e científico, de acordo com a proposta de periodização de Cavaliere (2001). A análise em sequência de cada uma dessas gramáticas permitiu-nos compreender a evolução dos estudos linguísticos no Brasil. Da adoção de uma nomenclatura típica das ciências naturais, em Maximino Maciel (1914), à adoção de uma descrição gramatical baseada em modelos teóricos diversificados, em Bechara (1999), sem nos esquecermos, contudo, da tradição filológica, que se consolidou no meio do caminho, têm-se gramáticas representativas dos períodos linguísticos a que pertencem e que exprimem as tendências de análise linguística vigentes no momento de sua publicação.

No que diz respeito ao tratamento da sintaxe e do sujeito, à exceção da obra de Bechara (1999), que apresenta conscientemente uma análise da categoria pautada em critérios sintáticos, em todos os casos, as definições encontradas baseiam-se, em maior ou menor grau, em critérios semânticos, herança dos filósofos gregos, que, mesmo estudando a linguagem sem o objetivo de instituir uma disciplina gramatical, prepararam o caminho para a consolidação de uma tradição gramatical que, se por um lado, se ocupou da descrição dos fatos linguísticos como um fim em si mesmo; por outro, conservou muitos dos conceitos herdados das elucubrações filosóficas acerca da linguagem, preservando inconsistências na definição de sujeito como categoria sintática.

Referências

ANGELICI, K. S. *Percurso do conceito de sujeito na gramaticografia brasileira do português*. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

- BECHARA, E. *Moderna gramática Portuguesa*. 37ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CAVALIERE, R. S. Uma Proposta de Periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa*, São Paulo, v. 01, p. 49-69, 2001.
- _____. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- JESUITA, C. S. *As gramáticas gerais e filosóficas tardias do século XIX*. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LIMA, C. H. da R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.
- MACIEL, M. *Grammatica descriptiva*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paris: Francisco Alves & Cia., Aillaud & Cia., 1914.
- MELO, G. C. de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- NASCENTES, A. *O idioma nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.
- RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza curso superior*. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 45, p. 39-59, 2013.

A TRANSITIVIDADE VERBAL NA GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA DO PORTUGUÊS NO SÉCULO XIX

Cleide Bezerra de Melo¹

Introdução

O presente capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado que se encontra em fase de finalização. Objetiva-se investigar a transitividade verbal em plano historiográfico, no contexto da gramatização brasileira do português, com base em cinco gramáticas publicadas no século XIX. Questões como a da regência verbal, do uso de preposições associadas ao mesmo verbo e da relação entre regência e significado dentre outras são tratadas sob diversos pontos de vista nessas obras. A escolha do *corpus* visa a cobrir o pensamento gramatical brasileiro nos dois períodos que caracterizam o século XIX, qual seja o período racionalista e o científico (cf. CAVALIERE, 2002). Este trabalho fundamenta-se na historiografia linguística, conforme as orientações de Konrad Koerner (2014), Pierre Swiggers (2013), e Sylvain Auroux (1992). A metodologia consiste na aplicação dos princípios historiográficos koernerianos - contextualização, imanência e adequação.

A escolha do tema transitividade verbal deu-se, especificamente, pelo interesse em conhecer a narrativa histórica das gramáticas dos séculos passados referentes a esse fenômeno, que atualmente é encarado pelos

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem sob orientação do Professor Dr. Ricardo Stavola Cavaliere, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Agência de Fomento: Capes.

estudantes como um tema complexo. Salienta-se que não se pretende abarcar questões pedagógicas específicas; contudo, entende-se que os gramáticos desta época, entre outros objetivos, pretendiam buscar novos caminhos para o ensino da língua materna; portanto, assuntos de natureza contextual e histórica também serão tratados.

Este trabalho inclina-se a um dinamismo interdisciplinar, relacionando estudos históricos, artísticos, políticos e culturais da sociedade brasileira do século XIX ao trabalho de análise das obras gramaticais escolhidas para o *corpus*, apresentadas na próxima seção, a partir de abordagem panorâmica dos textos gramaticais, enfocando o objeto de análise: a transitividade verbal.

Gramáticas investigadas do período racionalista

Como representantes do período racionalista, deu-se a escolha da *Grammatica portuguesa*, de Francisco Sotero dos Reis, 1871 e da *Grammatica portuguesa*, de Augusto Freire da Silva, 1906, razão por que são obras de fundamental relevância na época em que foram produzidas, não somente pelo sucesso obtido, em face das inúmeras reedições, mas sobretudo por esses autores fazerem parte do conhecido grupo do Maranhão, fato este que pode ser interpretado como autores inovadores em suas teorias e em suas reflexões linguísticas. Essas gramáticas tratam os fatos gramaticais sob o ideário da gramática racionalista que se difundiu na Europa até o final do século XVIII e o começo do XIX. *A Gramática filosófica da língua portuguesa*, de Jerônimo Soares Barbosa (1822) serve de modelo aos autores dessa tradição gramatical, uma obra embasada na *Grammaire Générale et Raisonnée de Port Royal*, de Arnauld e Lancelot (1660).

A transitividade verbal na gramática racionalista

A *Grammatica portuguesa acomodada aos princípios geraes da palavra seguidos de immediata aplicação pratica*, de Francisco Sotero dos Reis vem a lume em 1871, no Maranhão. Essa gramática, segunda edição póstuma, é apresentada com um registro introdutório de seus filhos Francisco Sotero dos Reis Júnior e Amaro Vespúcio dos Reis. São muitos os elogios feitos ao sucesso da primeira edição na introdução. Os filhos de Sotero dos Reis

apresentam os editores proprietários da gramática, os senhores Antonio Pereira Ramos de Almeida & Comp., e asseveram que a obra foi revisada por eles, mas mantém a mesma estrutura de ortografia e de pontuação da primeira, com acréscimos de alguns tópicos.

Na concepção de Sotero dos Reis, Gramática Geral é “a ciência dos princípios imutáveis e gerais da palavra pronunciada ou escrita em todas as línguas.” e Gramática Particular “é a arte de aplicar aos princípios imutáveis e gerais da palavra as instituições arbitrárias e usuais de qualquer língua.” (REIS, 1871, p. 5). Em referência às teses de Du Marsais, gramático citado pelo autor, no Prolegômenos, Reis apresenta uma abordagem feita, segundo ele, de modo simplificado para tornar o texto mais prático aos leitores, pois sua intenção é facilitar o entendimento dos estudantes.

Sotero dos Reis concebe o verbo como a palavra por excelência e define-o como “a palavra que serve para afirmar a existência na qualidade da substância, pessoa ou coisa, por conseguinte, o nexos ou cópula que une o atributo ao sujeito da preposição, frase, sentença ou enunciado do juízo.” (REIS, 1871, p. 38-39). Assim como os gramáticos do período racionalista, ele divide o verbo em dois tipos: substantivo (o verbo *ser*) e atributivo (os demais verbos).

O verbo transitivo denomina-se, segundo ele, verbo atributivo, “quando passa a ação do sujeito a outro sujeito diverso em que ela se emprega” (REIS, 1871, p. 94), classificado como *objetivo direto*. O exemplo dado *Pedro estuda a gramática*, em que a ação recai sobre a palavra gramática, mostra que o objeto direto do verbo *estudar* é um *sujeito diverso* pelo simples fato de ser possível transformar a oração em *A gramática é estudada por Pedro*, em voz passiva. Essa transformação verbal continua atual nas aulas de português, no tratamento de temas relacionados às vozes verbais.

No que tange ao complemento direto, o exemplo “Pedro estima a João” (REIS, 1871, p. 94) serve para mostrar que esse tipo de complemento é precedido de preposição quando se trata de nome de pessoa, sendo o atual objeto direto preposicionado. Para explicar os verbos que exigem dois complementos (o atual verbo transitivo direto e indireto), Reis trata o verbo transitivo como *relativo*, no caso em que o complemento direto exige um termo de relação, denominado complemento indireto ou terminativo, como em “Dei um livro *a Pedro*”. O complemento direto *um livro* (chamado de sujeito diverso) será o sujeito da oração, ao transformar a oração em passiva, e o complemento *a Pedro* denomina-se indireto ou terminativo do verbo.

O verbo intransitivo é o atributivo “quando não passa a ação do sujeito para outro sujeito diverso” (REIS, 1871, p. 96) que, em termos atuais, é o verbo de predicação completa, como o exemplo próprio do autor: “José falou admiravelmente”. A ação exercida pelo sujeito não passa para uma outra palavra, que ele denomina “sujeito diverso”, pois não há complemento verbal direto.

A nona edição da *Grammatica portuguesa*, de Augusto Freire da Silva, produzida em São Paulo, vem a lume em 1906. Freire da Silva define gramática como o “estudo dos fatos e das leis da linguagem” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 27). Sua concepção filosófica de língua evidencia-se, quando afirma que a gramática “tem por fim a expressão do pensamento pela palavra”. Da mesma forma que os autores de sua época, Freire da Silva divide a gramática em particular e em geral; a primeira, entendida como “o estudo dos fatos das leis de uma língua determinada” e a segunda, como “o estudo dos fatos das leis da linguagem em toda a sua extensão”, entendida também como glotologia ou linguística e considerada “ciência da linguagem”, a que estuda o maior número de línguas conhecidas e a que estabelece regras gerais, princípios fundamentais, “leis comuns e positivas”, combinando dois processos: o da tendência lógica e o da mórfica, sendo este último processo o que explica o sentido pela estrutura, segundo o autor. No plano sinótico de sua gramática portuguesa, Freire considera a lexicologia, sintaxe e semiologia.²

Ao definir verbo, Freire da Silva apresenta dois exemplos “Deus é justo” e “Estudo” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 108). Quanto ao primeiro, afirma que o verbo “é” mostra a qualidade do sujeito “Deus”, ou seja, o sujeito “Deus” é dotado dessa qualidade “de ser justo”. Para ele, verbo é a palavra que exprime a afirmação ou “mostra” a qualidade do sujeito, conforme a exemplificação que faz. No que se refere ao segundo exemplo, afirma que o verbo “estudo”, referente ao sujeito “eu”, mostra a qualidade “de ser estudante”. Freire da Silva explica que o verbo “estudo” explicita que “eu possuo, no momento em que falo, a qualidade própria do estudante”. Essa maneira do autor definir e exemplificar o verbo alia-se à concepção da Gramática de Port Royal, em que “o verbo atua para significar uma afirmação, no sentido de que articula a ligação no discurso entre um sujeito e um atributo.” (CAVALIERE, 2000, p. 281).

2 Freire da Silva, 1906, p. 27-28, *passim*.

O verbo substantivo, hoje denominado verbo *ser*, em Freire da Silva, desprovido de qualquer valor semântico, serve tão somente para afirmar a ligação entre o sujeito e o atributo desse sujeito. Para o gramático, o verbo ou está separado do atributo (o verbo substantivo, o único existente que é o verbo *ser*) ou forma, juntamente com o atributo, uma única palavra; neste último caso, trata-se do verbo adjetivo, por exemplo, “amar, que é o mesmo que *ser* amante; mover, *ser* movente; pedir, *ser* pedinte” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 109). Ele procura esmiuçar a atuação do verbo adjetivo, explicando que este é composto por um radical e uma terminação e que essas duas partes são formas “mutiladas”. O radical expressa a mutilação do atributo, segundo a concepção do autor, e a terminação é a mutilação do verbo *ser*; dessa forma, “temer é equivalente a “temente *ser*”. Esse atributo pode ser de três naturezas: 1) um adjetivo (com força do particípio presente latino ou do particípio presente transitivo antiquado em *ante*, *ente*, *inte*); 2) um adjetivo de significação *absoluta*; 3) um adjetivo *relativo*, classificações que vão dar origem à divisão do verbo atributivo em *transitivo*, *intransitivo* e *relativo*.

O verbo transitivo é classificado como o verbo adjetivo, já que, por incorporar o atributo, expressa a ação do sujeito, passando-a para um objeto ou “pedindo um complemento direto ou objetivo”. (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 109). Esse complemento “ou é um sujeito diverso, ou o mesmo sujeito” e subdivide-se em próprio, reflexivo e pronominal reflexo. Freire da Silva apresenta quatro exemplos na descrição do *verbo transitivo próprio*: “Pedro estuda *a gramática*”, “Visita-*me* sempre”, “Ele dava *uns ais de cortar o coração*”, “Desejo *aprender as artes e ciências*, para ser instruído”. Denominado também como *ativo*, esse verbo tem como complemento direto ou objetivo um nome, um pronome, uma parte da oração substantivada ou da oração que representa o *sujeito diverso*. Os verbos “estuda”, “visita”, “dava” e “desejo”, portanto, nas orações exemplificadas, são verbos transitivos próprios ou ativos com os seus respectivos complementos diretos: “*a gramática*”, “*me*”, “*uns ais de cortar o coração*”, “*aprender as artes e ciências*”.

O *verbo reflexivo* é definido como aquele que tem “acidentalmente” um pronome pessoal que representa o mesmo sujeito como complemento direto. O exemplo descrito é *Pedro feriu-se*. O *verbo pronominal reflexo* é o que tem “habitualmente” um pronome pessoal que representa o mesmo sujeito como complemento direto, por exemplo, “Eu não *me* queixo” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 109). Essas classificações verbais atuam no campo semântico, visto que o sujeito do verbo reflexivo pode demonstrar

ou não a intenção de praticar o ato sobre si mesmo. Observa-se que em *Pedro feriu-se*, a ação é praticada em face de um acidente, justificando o uso do termo “acidentalmente” pelo autor na classificação do verbo reflexivo.

Gramáticas do período científico

A escolha da *Grammatica portuguesa*, de João Ribeiro, de 1915; da *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel, de 1914 e da *Grammatica portuguesa*, de Júlio Ribeiro, de 1885, deu-se pelo fato de serem obras inovadoras em seu tempo e por nortearem novas tendências nos estudos gramaticais, resultando em inúmeras edições, cujo conteúdo atendia a necessidade dos leitores da época. Ressalte-se, contudo, Júlio Ribeiro, autor emblemático, no tocante à mudança de paradigma teórico em sua época, visto que, dentre os demais, promove uma ruptura epistemológica na tradição vigente dando início a um novo pensamento gramatical. Deve-se dar, portanto, a cada um dos autores aqui mencionados total prestígio por suas contribuições, cada um de seu modo e conforme suas concepções teóricas, mas todas impactantes, em face do papel exercido na sociedade de seu tempo, comumente servindo de compêndio normativo às instituições escolares ou tendo outras funcionalidades, a depender, obviamente, da intencionalidade do autor, podendo ser de teor científico ou ocupando as duas funções (normativa e científica).

A transitividade verbal na gramática científica

A *Grammatica portuguesa*, de Júlio Ribeiro selecionada é a segunda edição, obra publicada pelos editores Teixeira & Irmão, em São Paulo, no ano de 1885.

Júlio Ribeiro define gramática como “a expressão metódica dos fatos da linguagem.” (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 1). Em seguida, explica que “a gramática não faz leis e regras para a linguagem, expõe os fatos dela”. Ele anuncia um novo tempo, a descontinuidade da gramática filosófica, confirmada em suas próprias exposições textuais: “Abandonei por abstratas e vagas as definições que eu tomara de Burgraff: preferi moldar-me às de Whitney, mais concretas e mais claras” (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 10).

O verbo é definido por Júlio Ribeiro como “uma palavra que enuncia, diz ou declara alguma cousa.”³ Quanto à transitividade, o autor divide a categoria verbal em transitivos e intransitivos. O verbo intransitivo é “o que enuncia um estado ou mesmo uma ação que não se exerce diretamente sobre um objeto”, e o transitivo “enuncia uma ação que exerce diretamente sobre o objeto”. Para explicar essas conceituações, Ribeiro assevera que as classificações verbais em transitivo e intransitivo se fundamentam na natureza do predicado (contido no verbo) que se apresenta “ao nosso espírito” de duas maneiras: (i) como estado ou modo de ser de um objeto: “estar, sentar, tombar, morrer” e (ii) como estado ou modo de ser de um objeto que pode produzir (ou produz) algum efeito sobre outro objeto: “ferir, quebrar, amar, odiar”. Tais verbos, os chamados transitivos, se referem a um objeto que exerce uma ação que atua sobre outro objeto estranho que passa para sobre ele.” (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 74).

Para que o estado de um objeto qualquer se apresente como transitivo, Júlio Ribeiro diz que é preciso que envolva não somente a ideia de movimento, mas também que produza um efeito sobre o outro objeto. Sendo assim, os verbos “andar” e “tombar” não são classificados como transitivos, pois as ideias contidas nesses verbos, qual sejam, ‘andante’ e ‘tombante’ “não representam o objeto de que tais qualidades são predicadas, “como exercendo ação sobre o outro” (RIBEIRO, Júlio, 1885, p. 74) objeto. Em outras palavras, entende-se que os sujeitos de *andar* e de *tombar* não atuam sobre um objeto (um complemento verbal), pois esses verbos não são transitivos (verbo de predicação incompleta), mas sim intransitivos (verbos de predicação completa). Não obstante os verbos possam ser classificados em transitivos ou intransitivos, o autor ressalta que essa classificação não é “absoluta”. Em seu modo de dizer, enfatiza que os verbos transitivos podem ser empregados como intransitivos e vice-versa, a depender do contexto em que se inserem, pensamento este que já se cristalizou nos estudos gramaticais.

A *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel, baseada nas doutrinas modernas, é a quinta edição, segundo o autor “aumentada e refundida”, publicada pelos editores: Francisco Alves & Cia, em 1914, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte, e Aillaud, Alves & Cia, no mesmo ano, em Paris e em Lisboa. A divisão da gramática em morfologia e sintaxiologia, instituída por Júlio Ribeiro e seguida pela maioria dos

3 RIBEIRO, João, 1885, p. 73-75, *passim*.

gramáticos do período científico, não é adotada por Maciel, consoante um novo modelo sinótico apresentado em sua obra. Maciel considera a gramática, quanto à sua divisão, em fonologia, lexicologia, sintaxiologia e semiologia e; quanto ao objetivo, em descritiva, histórica e comparativa, e dedica-se à descrição da semiologia, dando um enfoque especial ao estudo da significação das palavras.

No tocante à concepção de verbo, Maciel assevera ser “uma palavra de tempo que serve para afirmar ou exprimir simultaneamente um fato” (MACIEL, 1914, p. 128) e atende às condições de predicação, de personalidade e de conjugação. O verbo pode ser de predicação completa, incompleta ou dupla. Na predicação completa, o verbo não exige objeto, como *nascer, durar, morrer, ocorrer*, ou adjunto predicativo e, na predicação incompleta sim. No caso da predicação incompleta, o verbo pode ser objetivo direto, em que a significação é transmitida a um objeto imediatamente (sem preposição): *estimar, morrer* etc.; objetivo indireto, transmitida a um objeto mediadamente (com preposição): *precisar de, depender de, obedecer a* etc.; adjuntivo, em que a significação exige um adjunto predicativo: *ser, estar, andar, ir* etc. (MACIEL, 1914, p. 129). No tocante ao verbo de predicação dupla, este exige um objeto direto e outro indireto ou um objeto direto e, ao mesmo tempo, um adjunto predicativo, são os chamados: (i) biobjetivo ou bitransitivo, que exige um objeto direto e outro indireto: “*dar, contar, tirar, arrancar unir*” etc. e (ii) transobjetivo ou objetivo predicativo que, além do objeto direto, exige mais um adjunto predicativo que modifica o objeto: “*fazer alguém feliz, julgar alguém bom*” (MACIEL, 1914, p. 130).

Quanto à *Grammatica portugueza: curso superior*, de João Ribeiro, trata-se da décima edição, publicada pela Livraria Francisco Alves, em 1915, no Rio de Janeiro. O autor propõe a gramática como a “coordenação das fórmulas, leis ou regras da linguagem literária ou polida” (RIBEIRO, João, 1915, p. 3), dividindo-a em geral: “a que expõe os princípios lógicos da linguagem” e particular: “a que expõe os princípios e as particularidades especiais de cada idioma” (RIBEIRO, João, 1915, p. 3).

É no capítulo dedicado à sintaxe que João Ribeiro vai trabalhar os diversos tipos de complementos verbais: 1) o complemento direto, nome do objeto indicado ou produzido pela ação do verbo, conforme este exemplo: *escrevi um livro, respeitamos o uso*; 2) o complemento atributivo, em que, além do complemento direto, o verbo exige um atributo desse complemento, como em *Eu o nomeei general*; 3) o complemento indireto, que

indica pessoa ou coisa em vista da qual a ação é feita, como: *Utilizou-se do método, Deu um livro a João*; e 4) o complemento circunstancial, que indica circunstância de lugar, tempo etc., exemplificado por “*Passou pela Itália; Há chuvas no verão*”⁴

Considerações finais

O desenvolvimento das concepções linguísticas europeias configura a *gramatização massiva* das línguas, a partir da tradição greco-latina (AUROUX, 1992, p. 35). Esse fenômeno tecnolinguístico se intensifica no século XIX e representa, nessa época, o início de novas inspirações científicas para o ensino e para a pesquisa.

As gramáticas analisadas visam a alcançar o conhecimento da língua vernácula no ensino da língua portuguesa; as do período racionalista são publicadas para fins exclusivamente pedagógicos. Sotero dos Reis, em 1871, deixa essa intenção bem clara no texto introdutório de sua gramática, quando diz que se não fosse esse o seu objetivo, “nunca conseguiria fazer com que o [seu] trabalho aproveitasse a mocidade estudiosa, que é o fim que [leva] em vista.” (REIS, 1871, p. VII). Da mesma forma, os textos que introduzem a nona edição de *Grammatica portuguesa*, de Freire da Silva estudada neste trabalho, referentes às edições anteriores, mostram o quão valiosa foi sua contribuição para o ensino da língua portuguesa. São muitos os elogios, relacionados à importância da gramática no aprendizado dos estudantes, que aparecem na introdução dessa gramática. Pode-se verificar isso pelo seguinte excerto: “ao distinto e laborioso professor, cuja dedicação ao magistério revelou-se, desde o princípio da sua carreira profissional, em apresentação de compêndios, sucessivamente melhorados” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 9). Como se pode notar, as gramáticas do período racionalista são essencialmente normativas.

As gramáticas do período científico, por seu turno, representam uma completa mudança de rumo no pensamento gramatical, a começar por Júlio Ribeiro, que inaugura os estudos científicos em 1881, seguido de outros gramáticos, tais como Maciel e João Ribeiro, também alinhados à proposta científica da concepção de língua, autores que produzem obras

4 RIBEIRO, João, 1915, p. 154-156, *passim*.

didáticas visando ao conhecimento normativo da língua, contribuindo para o ensino da língua portuguesa no país e criando novos fundamentos da moderna gramática brasileira.

Com base nos estudos realizados nas cinco gramáticas mencionadas anteriormente, nas próximas linhas, será exposto um balanço da investigação do fenômeno da transitividade, considerando a imanência do texto gramatical dos filólogos Sotero dos Reis, Freire da Silva, Júlio Ribeiro, Maximino Maciel e João Ribeiro, buscando tecer alguns comentários comparativos sobre suas ideias e sobre o pensamento gramatical presente nos períodos racionalista e científico.

Na gramática racionalista, a sintaxe coordena as palavras e as proposições e, na gramática científica, a sintaxe subdivide-se em relacional (ou das palavras) e lógica (ou das proposições). Essa posição quanto à sintaxe é bem definida entre os dois períodos estudados. Em relação ao verbo substantivo, Freire da Silva e Sotero dos Reis consideram o verbo *ser* como o único verbo e denominam verbo substantivo o atual verbo de ligação. Freire da Silva e Reis conjugam de um mesmo pensamento, já que entendem que o verbo substantivo pode se apresentar junto ao atributo formando uma única palavra, que é o verbo adjetivo; sendo assim, o verbo ama significa *ser* amante; mover, *ser* movente; pedir, *ser* pedinte. Os gramáticos do período científico Júlio Ribeiro e Maciel apresentam uma outra vertente sobre esse verbo. O verbo *ser*, nessas gramáticas, não é considerado verbo absoluto ou o único existente. Embora seja autor do período científico, João Ribeiro difere dos demais gramáticos desse período, pois conceitua o verbo *ser* como verbo substantivo, assim também como os autores do período racionalista, e considera que “todos os outros verbos exceto o verbo *ser*” são verbos atributivos. (RIBEIRO, João, 1915, p. 31). Júlio Ribeiro, autor que rompe com a tradição do verbo substantivo, não faz referência a este verbo como verbo absoluto, mas apresenta as acepções dessa palavra a depender do contexto em que se insere. Maciel, por sua vez, dedica uma parte de suas descrições para tecer argumentos sobre a queda do verbo substantivo, incluindo-o na lista dos verbos *adjuntivos*: ser, estar, andar, ir, vir, ficar, permanecer, continuar. O verbo adjuntivo é o que exige apenas um adjunto predicativo, o atual predicativo do sujeito.

O verbo transitivo é denominado atributivo, aquele tipo verbal que exige um complemento direto. Sotero e Freire da Silva denominam esse complemento “sujeito diverso”, a palavra que será o objeto direto quando a

oração estiver na voz passiva. Esse verbo pode ser, ao mesmo tempo, relativo, no caso em que o complemento direto exigir um termo de relação: “Dei um livro *a Pedro*” (SOTERO, 1871, p. 94-95). Nesse enunciado, o complemento direto *um livro* será o sujeito da oração, transformada em passiva: “Um livro foi dado por mim *a Pedro*”. O complemento indireto ou terminativo *a Pedro* é o termo de relação da ação do sujeito (oculto “eu”) expressa pelo verbo. O complemento também pode ser o *mesmo sujeito*, identificado nos pronomes (no caso dos verbos reflexivos ou pronominais reflexos).

Sotero e Freire da Silva consideram o verbo intransitivo como aquele que não exige complemento: “José falou admiravelmente” (SOTERO, 1871, p. 96). Esse verbo exprime a ação do sujeito de modo absoluto, como neste exemplo: “O sol brilha” (FREIRE DA SILVA, 1906, p. 110), visto que a ação exercida pelo sujeito não passa para uma outra palavra, denominado “sujeito diverso” pelos autores.

Maciel estabelece as relações entre as palavras da oração para denominar os fenômenos linguísticos. Dessa forma, trabalha com as funções das palavras. A palavra que tem função objetiva, “diz-se objeto”, que pode ser direto ou indireto. No direto, a significação transmite-se a um objeto imediatamente (sem preposição) e, no indireto, a significação se transmite a um objeto mediadamente (com preposição). Essa explicação de Maciel é bem conhecida nas gramáticas atuais. Na função predicativa, ele aborda o verbo de predicação dupla, aquele que exige, ao mesmo tempo, um objeto direto e outro indireto, ou que exige um objeto direto e um adjunto predicativo, denominado verbo biobjetivo ou bitransitivo.

João Ribeiro sintetiza as terminologias, quanto à transitividade verbal. O complemento direto é o nome do objeto indicado ou produzido pela ação do verbo, como em: “Escrevi um livro.” (RIBEIRO, João, 1915, p. 154); o complemento indireto representa a ampliação exigida por um verbo de sentido incompleto. Como exemplos desse complemento, João Ribeiro utiliza verbos que, para Maciel, são verbos de predicação dupla: “Emprestei-lhe um livro.” (RIBEIRO, João, 1915, p. 154).

Júlio Ribeiro, por sua vez, conceitua os verbos de predicação incompleta como os que necessitam de palavra para complementar, para fazer sentido perfeito. Em sua descrição, não separa os verbos quanto ao complemento (objeto direto ou predicativo), mas todos estão numa mesma exposição, sem distinguir as denominações desses verbos. Como exemplos dessa relação predicativa, ele apresenta os verbos *ser* e *estar* e alguns intransitivos

(os exemplos fornecidos são: ficar, parecer) e, por fim, inclui nesse rol os verbos amar e cantar, não havendo distinção terminológica entre os verbos de ligação, os intransitivos e os transitivos diretos: “Eu sou rico; Antonio está doente; Pedro está pobre; A França parece rejuvenescida; O rei amavos; Lincoln cortava lenha” (RIBEIRO, Júlio, p. 213).

A investigação que se faz na pesquisa referente a esse recorte e que se encontra em fase final não se encerra neste trabalho, mas se abre a outras propostas referentes ao estudo da categoria verbal. A ideia principal é ampliar o conhecimento dos estudos linguísticos brasileiros de modo a contribuir ao conhecimento linguístico atual.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- CAVALIERE, R. S. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- _____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, n. 23, p. 102-120, 1º sem. 2002.
- _____. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- FREIRE DA SILVA, A. *Grammatica portugueza*. 9. ed. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & Comp., 1906.
- KOERNER, E. F. *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 princípios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica*. 2. ed. Maranhão: Typ. de R. d’Almeida & C., 1871.
- RIBEIRO, João. *Grammatica portugueza: Curso superior*. 17. ed, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.

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

SWIGGERS, P. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. Trad. de Cristina Altman. *Eutomia*, v. 2, 2º sem. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289>>. Acesso em: 19 out. 2019.

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 45, p. 39-59, 2º sem. 2013.

PERCURSO DA GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA DO PORTUGUÊS: GRAMÁTICAS, DICIONÁRIOS E OUTRAS MATERIALIDADES

Fernanda Gonçalves de Laia¹

Considerações iniciais

Este trabalho inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) tal como formulada por Michel Pêcheux, no ano de 1969, na França, e reterritorializada no Brasil por Eni Orlandi, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), projeto franco-brasileiro de colaboração científica conduzido por Sylvan Auroux e Eni Orlandi.

O presente artigo relaciona-se ao processo que Auroux (2014 [1992]) denomina de gramatização. Nos termos do autor, a gramatização é “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2014 [1992], p. 65, grifos do autor). Esse processo de gramatização será responsável pelas grandes transformações que ocorrerão entre as línguas e entre os homens em sociedade.

A gramática e o dicionário, tecnologias do saber metalinguístico, são compreendidas por esse pesquisador como instrumentos linguísticos. Conforme nos diz Auroux (2014 [1992]), “instrumento linguístico” é

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. Contato: felai@id.uff.br.

pensado na concepção de suas funções instrumentais nas práticas linguísticas (AUROUX, 2014 [1992], p. 70).

Em Orlandi (2012), os instrumentos linguísticos contribuem para a constituição da língua nacional, uma vez que caracterizam um imaginário de língua dentro de seu espaço, institucionalizando a relação dos sujeitos com a língua, a história e o Estado.

Na articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso, os instrumentos linguísticos são analisados em suas realizações, que também são históricas e ideológicas. Dito de outro modo, os instrumentos linguísticos, marcados por disputas, resultam da produção de um conhecimento linguístico em que faz circular os sentidos que se constituem sobre um saber sobre a língua, em um determinado momento histórico.

As discussões feitas neste artigo têm como objetivo principal apresentar alguns momentos do percurso da gramatização brasileira do português através dos instrumentos linguísticos como gramáticas, dicionários e outras materialidades – manuais, livros didáticos e programas curriculares. Cabe ressaltar aqui que esse percurso também corresponde a um recorte da revisão teórica da tese que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

Percurso da gramatização brasileira do português: gramáticas e dicionários

Para o projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, a análise de gramáticas, de dicionários e de outros instrumentos linguísticos articula-se com a constituição e com a legitimação da língua, do sujeito e do Estado brasileiros. De acordo com Orlandi e Guimarães (2001), “a produção do saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 21). Para esses autores, a história do português no Brasil pode ser analisada em quatro períodos diferentes, desde o período da colonização portuguesa até a segunda metade do século XIX, período em que se dá o processo de gramatização brasileira do português.

O primeiro momento vai do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654. Nesse período, um pequeno grupo de pessoas falavam a língua portuguesa. Essas pessoas pertenciam à elite

administrativa, autoridades jurídicas e eclesiásticas, eram donatários das capitanias hereditárias (MARIANI, 2004, p. 21). A maioria da população falava a “língua geral”, também conhecida como *Nheengatu* ou *Tupi Moderno*, correspondendo à língua mais falada, inclusive por não índios, até o ano de 1877 (NAVARRO, 2012, p. 3).

Nesse percurso de gramatização no Brasil, Nunes (2010) analisa que os dicionários funcionaram como instrumentos linguísticos e como “instrumentos de colonização” (NUNES, 2010, p.9). Segundo o autor, os primeiros dicionários brasileiros, elaborados pelos missionários jesuítas, durante os anos iniciais do período colonial, eram bilíngues e consistiam em listas de palavras Português - Tupi e Tupi - Português.

Mariani (2004), ao falar sobre colonização linguística, destaca que “a gramatização permite a construção de uma escrita, possibilitando a tradução e a conversão linguístico-cultural de orações e de outros rituais sagrados, como o batismo e as confissões” (MARIANI, 2004, p. 30).

O segundo momento, apresentado por Orlandi e Guimarães (2001), vai de 1654 a 1808. Com a expulsão dos holandeses, os portugueses tomaram posse do território, ampliando seu poder e aumentando o número de pessoas que falavam o português. Nesse período, a relação entre o português e as diferentes línguas faladas no Brasil foi modificada pela vinda de um grande número de portugueses de diversas regiões da metrópole e pelo desenvolvimento da escravidão.

No processo de colonização, o desenvolvimento do uso do português provocou uma diminuição da língua geral. Esses autores ressaltam que a dificuldade em caracterizar o conjunto da população dificultou a atribuição de uma forma própria que possibilitasse a distinção entre o português falado na colônia e o português de Portugal. Essa distinção marca o primeiro índice da historicização do português no Brasil e coloca, em caminhos diferentes, a evolução linguística em relação a Portugal.

Além da prática colonizadora, o Estado impõe o ensino de língua portuguesa na escola. Conforme nos diz Mariani (2004, p. 33), o ato “político-jurídico”, Diretório dos Índios, institucionaliza, de modo impositivo, que a língua portuguesa, e apenas essa, deveria ser a língua falada, ensinada e escrita como nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. Assim, o português torna-se a língua do Estado e a língua dominante.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil no século XVIII, foram introduzidas, pelas Reformas Pombalinas, as concepções iluministas em Portugal

e no Brasil. Com isso, Nunes (2010) ressalta que o discurso de catequese foi substituído pelo discurso das ciências, das leis e do Estado. Ainda segundo o autor, nesse período, Antonio de Moraes Silva elaborou o primeiro dicionário monolíngue da língua portuguesa, o **Dicionário da Língua Portuguesa**, de 1789, que se tornou uma referência no século XIX até o século XX.

O terceiro momento tem início com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil e termina em 1826, ano em que é oficialmente formulada a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 23).

Sobre a vinda da Família Real, Guimarães (2005) destaca dois pontos importantes que produzem um efeito de unidade do português no Brasil. O primeiro deles refere-se ao aumento da população portuguesa no Brasil, em um pequeno intervalo de tempo. O segundo trata-se da transformação do Rio de Janeiro em capital do Império português, introduzindo novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro, implicando na questão da língua. Nesse período, Dom João VI cria a imprensa e funda a Biblioteca Nacional, transformando o cenário da vida cultural brasileira. Ao instituir a imprensa no Brasil, a língua portuguesa passa a ter um instrumento direto de circulação (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

O quarto momento do percurso de gramatização começa em 1826 com a questão da língua nacional. Segundo Dias (2001), depois da Independência, a emenda apresentada pelo deputado José Clemente Pereira no Parlamento do Império Brasileiro propunha que os diplomas dos médicos cirurgiões fossem redigidos em linguagem brasileira, por ser julgada como mais própria. O autor também assinala que uma lei, decorrente de várias polêmicas em torno do ensino da língua e da gramática, determinava que os “professores ensinarão a ler, escrever[...] a gramática da língua nacional” (FREITAS, 1986, p. 338, *apud* DIAS, 2001, p. 187).

Para Orlandi e Guimarães (2001), a questão da língua nacional está ligada ao processo de gramatização brasileira do português, que aparece como um novo elemento constitutivo de outro espaço de constituição linguística. A instituição de uma língua nacional não representa somente a sobreposição de uma língua em relação a outras, mas a caracterização de uma língua como signo de nacionalidade (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 24). Nesse sentido, o processo de gramatização brasileira do português, desenvolvido a partir da segunda metade do século XIX, representa a manifestação da identidade nacional brasileira.

Orlandi (2000) enfatiza que, no século XIX, os gramáticos tiveram importância na articulação do saber metalinguístico à constituição da língua nacional no Brasil. Segundo a pesquisadora, “o autor de gramática, no século XIX, tem um lugar de responsabilidade como intelectual em uma sociedade que se organiza e tem uma posição de autoridade em relação à singularidade do português no Brasil” (ORLANDI, 2000, p. 30).

Os gramáticos brasileiros desse período ocupam uma posição de saber que não é a simples reprodução do saber gramatical português. Ainda de acordo com a autora, a gramática é “o lugar de visibilidade desse saber legítimo que pertence à sociedade brasileira como um todo”, ocupando também o lugar de construção e de representação que constitui a relação entre Língua, Nação e Estado (ORLANDI, 2000, p. 30).

Em relação aos dicionários, Nunes (2010) identifica que os de brasileirismos surgem no final do século XIX. Esses dicionários compunham um conjunto maior das palavras utilizadas no Brasil e não em Portugal. Assim, o pesquisador afirma que, já no século XIX, a partir das produções de dicionários parciais e de complemento, “constituíra-se uma lexicografia brasileira da língua nacional” (NUNES, 2010, p. 10).

Ao reterritorializar o saber metalinguístico de Portugal para o Brasil, os gramáticos brasileiros “deslocam ao mesmo tempo o direito de decidir como é esta língua, a língua portuguesa (brasileira)” (ORLANDI, 2000, p. 30). Nesse sentido, o gramático brasileiro, no século XIX, ocupa uma posição de intelectual em uma sociedade, organizando o lugar de autoridade em relação à particularidade do português no Brasil.

Em relação à produção desse saber metalinguístico reterritorializado pelo gramático brasileiro, Guimarães (1996) destaca a **Gramática Portuguesa**, de Júlio Ribeiro (1881), como uma obra que rompe com a tradição portuguesa em busca de outra influência teórica. Além disso, o autor menciona alguns acontecimentos institucionais do Brasil, em especial o novo programa de Português para os exames preparatórios e a fundação da Academia Brasileira de Letras.

Nas palavras de Orlandi (2002, p. 131), Júlio Ribeiro “se qualifica, na história da gramatização, como um lugar de referência absoluto, aquele que significa um discurso fundador da história da gramática brasileira” (ORLANDI, 2002, p. 131), constituindo-se na relação Estado/Língua/Conhecimento Linguístico.

Já o novo programa de Português para os exames preparatórios buscava romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica e, produzir

novas fundamentações de ordens históricas e filológicas, visando à validação do uso do Português no Brasil.

Para atender ao novo programa de Português para os exames preparatórios, preparado por Fausto Barreto, várias gramáticas são produzidas, entre elas estão a **Gramática da Língua Portuguesa**, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, a **Grammatica Portugueza**, de João Ribeiro, ambas de 1887, e a **Grammatica Analytica**, de Maximino Maciel, também publicada em 1887, mas reeditada e modificada, em 1894, sendo nomeada de **Grammatica Descritiva**. Guimarães (1996, p. 130) ainda menciona duas gramáticas que são importantes para compreensão da gramatização brasileira do português: a **Gramática Expositiva**, de Eduardo Carlos Pereira, publicada em 1907, a qual recebeu uma forte influência pelas posições da gramática filosófica; e a gramática histórica do português, intitulada de **Lições de Português**, de Sousa da Silveira, de 1923.

De acordo com Nunes (2010), no século XX, surgem os primeiros grandes dicionários monolíngues brasileiros de língua portuguesa, trata-se, nos termos do autor, de dicionários que produzem a completude da língua falada no Brasil. Destacam-se, nesse contexto, dois dicionários. São eles: o **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, de Gustavo Barroso e Hildebrando Lima (1938), e o **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**, de Laudelino Freire (1939-44). Nunes (2010) ainda frisa que esses primeiros dicionários brasileiros surgem quando se estabelecem certas condições institucionais, como a fundação da Academia Brasileira de Letras, no final do século XIX, e a criação de inúmeras editoras, como a Companhia Editora Nacional.

Com a fundação das Faculdades de Letras, é instituído um espaço de pesquisa sobre questões de linguagem. De acordo com Guimarães, o Acordo Ortográfico², de 1943, estabelece a ortografia do Português do Brasil, apresentando diferenças em relação à ortografia de Portugal.

Ainda nos anos 40, acontecem as discussões sobre o nome da língua falada no Brasil, destacando-se o documento **Denominação do Idioma Nacional do Brasil**, da comissão responsável para essa finalidade, previsto no artigo 35 da Constituição Brasileira de 1946. Em 1955, Silveira Bueno publica a obra intitulada **A Formação Histórica da Língua Portuguesa**, apresentando um estudo sobre a dialeção no Brasil, com influências indígenas e

2 Guimarães (1996, p. 131) aponta que esse acordo sofreu uma pequena alteração em 1971.

africanas. Em 1941, Mattoso Câmara publica a primeira edição de **Princípios de Linguística Geral**. Em 1954, essa obra é revista e ampliada.

Com o patrocínio do Ministério da Educação, foi criada a **Nomenclatura Gramatical Brasileira** (doravante NGB), constituindo uma organização terminológica que influenciou a adoção de tal nomenclatura pelas gramáticas escolares produzidas a partir desse período. Em 1965, é publicada **Uma política do Idioma**, obra de Celso Cunha dedicada a Luís Felipe Lindley Cintra. Celso Cunha também publica **Língua Portuguesa e Realidade Brasileira**, em 1968. Nessas duas obras, o autor discute sobre a questão da unidade do português. Adotando a NGB, em 1970, ele publica a obra **Gramática do Português Contemporâneo** e, em 1985, em coautoria com Lindley Cintra, a obra recebe atualizações, sendo nomeada de **Nova Gramática da Língua Portuguesa**.

Em 1965, por decisão do Conselho Federal de Educação, a Linguística passa a integrar o currículo dos cursos de Letras nas universidades. A partir do curso de pós-graduação em Linguística da USP e da Unicamp, respectivamente, nos anos de 1966 e 1971, diversos centros de pós-graduação seguem com diferentes modalidades.

Sobre esse período, Guimarães (1996, p. 133) apresenta as linhas de trabalho que passaram a ser desenvolvidas: a) trabalhos gramaticais dentro da perspectiva estrutural, ou funcional ou gerativa; b) trabalhos de semântica formal ou enunciativa, semântica estrutural ou ligados à sintaxe gerativa; c) trabalhos de Sociolinguística, tanto variacionista quanto interacionista; d) trabalhos de Linguística Histórica; e) trabalhos em análise do discurso, inscritos na linha francesa, e trabalhos inspirados na semiótica greimasiana; e f) trabalhos de pragmática.

Nessa metade do século XX, período em que se consolida a lexicografia brasileira, os dicionários brasileiros passam a ser mais utilizados que os dicionários portugueses. Nunes (2010) destaca duas obras importantes para esse período Trata-se do **Nôvo Dicionário Brasileiro Melhoramentos Ilustrado**, de Adalberto Prado e Silva (1962), e o **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, de Aurélio Buarque de H. Ferreira (1975). Esses dois dicionários mostram, ao mesmo tempo, uma visão histórica da língua e a sua evolução, a partir da inclusão de autores modernos, de discursividades populares e da mídia e de exemplos edificantes.

A partir desse breve percurso aqui apresentado, observamos que a gramática e o dicionário foram os principais instrumentos linguísticos no processo

de gramatização brasileira do português. Partiremos, então, à apresentação de pesquisas que analisam outras materialidades como instrumentos linguísticos, sendo consideradas importantes para a construção da gramatização no Brasil.

Outras materialidades

Neste trabalho, buscamos atualizar o movimento de gramatização brasileira do português, considerando a inserção de novos instrumentos linguísticos nesse percurso de gramatização. Assim, dentre alguns trabalhos acadêmicos de dissertação e de tese, que consideram outras materialidades como instrumentos linguísticos, escolhemos três pesquisas que foram desenvolvidas no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. A escolha por essas pesquisas justifica-se pelo fato de que elas ampliam as discussões feitas por Auroux, Orlandi e Guimarães no que diz respeito aos instrumentos linguísticos.

O primeiro trabalho, que corresponde a uma dissertação de mestrado, foi elaborado por Leandro Diniz e defendido em 2008, sob a orientação da Professora Dra. Mônica Graciela Zoppi Fontana. Em seu texto, o pesquisador analisa duas instâncias do processo de gramatização brasileira do português. São estas: o exame de proficiência Celpe-Bras e os livros didáticos de Português como língua estrangeira (PLE). Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil, o Celpe-Bras é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Esse documento é o único certificado desta natureza validado no Brasil. As universidades brasileiras exigem-no para o ingresso de alunos não brasileiros em cursos de graduação e de pós-graduação, e também como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que desejam trabalhar no país.

O segundo trabalho, datado de 2011, é uma tese de doutorado que foi desenvolvida por José Simão Silva Sobrinho, sob a orientação da Professora Dra. Eni Orlandi. Nela o pesquisador considera que, em algumas condições, o Museu de Língua Portuguesa funciona como um instrumento linguístico que institucionaliza um saber sobre a língua, colocando em relação a unidade e a diversidade em face do Estado.

O terceiro trabalho também é uma tese de doutorado, defendida em 2012, pela pesquisadora Maraisa Lopes. Essa pesquisa foi orientada

pela professora Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e considera o **Manual de Redação** da Folha de São Paulo como um instrumento linguístico e tecnológico. De acordo com Lopes (2012, p.22), “a escrita jornalística [...] inscreve-se na produção de conhecimento sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua, funcionando como um instrumento linguístico”. Além disso, a pesquisadora enfatiza que há um efeito de identidade entre os Manuais da Folha e alguns instrumentos linguísticos, visto que esses manuais são configurados por meio de verbetes, apresentando, assim, uma aproximação dos dicionários e do discurso enciclopédico, característico dos almanaques.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos apresentar um recorte do percurso da gramatização brasileira do português, que teve como principais instrumentos linguísticos a gramática e o dicionário. Nesse percurso, vimos que, desde o período da colonização até o presente momento, esse processo foi e é marcado por tensões e por disputas, determinando historicamente a relação dos sujeitos com a(s) língua(s) e com o Estado.

Além disso, a partir das leituras dos diversos trabalhos mencionados nesta pesquisa, observamos a possibilidade da ampliação do conceito de instrumento linguístico para outras materialidades, brevemente, apresentadas nas linhas acima. Desse modo, podemos pensar nessas outras materialidades como continuidade do processo de gramatização no Brasil.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
- DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. (org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, São Paulo: Pontes; Cárceres, MT: Unemat, 2001. p. 185-198.
- DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 201 f. Dissertação.

- (Mestrado em Linguística) Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996, p.127-138.
- _____. A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura* [online], São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2020.
- LOPES, M. *Folha: do manual ao jornal ou do jornalístico ao pedagógico*. 2012. 191 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- NAVARRO, E. de A. O último refúgio da língua geral no Brasil. *Estud. av.*, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 245-254, dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000300024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.
- NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. *Revista de Letras*, Taguatinga, v. 3, n.1/2, ano III, p. 06-21, dez. 2010. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/1981>. Acesso em: 09 set. 2020.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. *In*: ORLANDI, E. P. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unemat, 2001. p. 21-38.
- ORLANDI, E. P. Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática-Filologia- Linguística. *Rev. ANPOLL*, n. 8, p. 29-39, jan./jun. 2000.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.
- SILVA SOBRINHO, J. S. “A língua é o que nos une”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 2011. 133 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA DESCRIÇÃO DOS PRONOMES RELATIVOS E ORAÇÕES RELATIVAS NA GRAMÁTICA HISTÓRICA DE M. SAID ALI: LÍNGUA PURA?

Nayara Pinto Friess¹

Introdução

Neste trabalho, pretendemos apresentar um recorte da dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (Posling-UFF), que visa expor seu objeto de estudos – a segunda edição da Grammatica Historica da Lingua Portugueza, de M. Said Ali – e a descrição da metodologia e do pensamento do gramático, analisando o conceito de pronome relativo e de orações relativas presente nele. Discutiremos também a relevância da gramática de Ali à época em que foi lançada.

Almejamos, ainda, avultar o mestre – forma como Said Ali era chamado por seus alunos e colegas – que, apesar de não ser muito lembrado em estudos linguísticos, deixou uma grande contribuição para a filologia portuguesa. Evanildo Bechara – de quem foi professor no Colégio Pedro II – é quem afirma isso em sua tese de concurso para o Instituto de Educação do Estado da Guanabara, de 1962. Além disso, apresentaremos a ideia que ele tinha sobre o purismo linguístico.

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

A pesquisa em desenvolvimento se vincula ao campo teórico da Historiografia da Linguística (HL), mais especificamente ao campo da Gramaticografia (História da Gramática), tendo por fundamentação o modelo teórico proposto por Pierre Swiggers, que pretendemos apresentar também de forma resumida no presente trabalho.

O objeto e o *corpus* da pesquisa

Apesar de a “Lexiologia do Português Histórico” ter ganhado o primeiro prêmio Francisco Alves, concedido pela Academia Brasileira de Letras em 1921, a obra recebeu muitas críticas. Seu caráter inovador, que a caracterizava como um estudo de linguística diacrônica aos moldes de Saussure, foi incompreendido por alguns críticos, como nos aponta Bechara na apresentação da sétima edição das “Dificuldades da Língua Portuguesa” ao comentar sobre a “Lexiologia”: “O argumento do crítico a respeito da novidade era esse: uma gramática histórica sem latim!” (ALI, [1908] 2008, p. XXII).

Mais tarde, por motivos editoriais, que buscavam atribuir à obra um título afinado às propostas de ensino do vernáculo à época, e para tentar extinguir as críticas, a “Lexiologia do português histórico”, de 1921, e a “Formação de palavras e sintaxe do português histórico”, de 1923, reuniram-se na “Gramática Histórica da Língua Portuguesa” (CAVALIERE, 2018, p. 110), edição que foi publicada em 1931³, no Rio de Janeiro pela editora Melhoramentos e é o objeto da nossa pesquisa.

A fim de conhecermos, nos familiarizarmos e podermos investigar melhor o pensamento e metodologia do gramático, formamos o nosso *corpus* de pesquisa com outras obras dele, publicadas, originalmente, antes e depois de sua Gramática Histórica, a saber: as “Dificuldades da Língua Portuguesa”, a “Gramática Elementar da Língua Portuguesa”, a “Gramática Secundária” e outras duas edições mais recentes da “Gramática Histórica”.

2 “[Said] Ali desejou empreender uma gramática do português histórico, isto é, a partir da língua já documentada, e não uma gramática histórica do português” (BECHARA, 1962, p. 39).

3 Há divergências nas informações sobre a data da publicação da 2.^a edição da Gramática Histórica de Said Ali. Bechara (1962) afirma ter sido em 1931, mas Cavaliere (2018) aponta o ano de 1937.

Quem foi Manuel Said Ali?

Manuel Said Ali Ida nasceu no dia 21 de outubro de 1861 em Petrópolis e morreu no dia 27 de maio de 1953 no Distrito Federal – até então, o Rio de Janeiro. Filho de Catarina Schiffler, alemã, e Said Ali Ida, turco⁴, que faleceu quando ele tinha apenas dois anos, segundo carta de Capistrano de Abreu a João Lúcio de Azevedo (BECHARA, 1962, p. 3). Casou-se, no começo do século, com Gertrudes Gierling, senhora alemã, de quem ficou viúvo em 1944.

Estudou inicialmente em sua cidade de nascimento até que aos 14 anos transferiu-se para o Rio de Janeiro, dando prosseguimento aos estudos, mas – sendo de origem pobre – precisou trabalhar e recebeu uma oportunidade na livraria alemã de Laemmert & Cia., fato que ampliou seus horizontes no mundo das letras. Tornou-se colaborador da “Folhinha Laemmert”, de traduções de livros didáticos, científicos e de literatura infantil (BECHARA, 1962, p. 3).

O trabalho na Laemmert proporcionou-lhe contato com muitos intelectuais que frequentavam e escreviam para ela, entre os quais, cabe ressaltar, Capistrano de Abreu, com quem cultivou uma grande amizade e parceria importante para os progressos científicos, tanto no estudo de geografia quanto no de línguas.

Foi professor de alemão na Escola Militar e do Ginásio Nacional – que viria a ser o Colégio Pedro II. Manuel Bandeira, Sousa da Silveira, Antenor Nascentes e Evanildo Bechara foram alguns de seus alunos. Trabalhou em vários colégios do Rio de Janeiro lecionando alemão e geografia, também chegou a ser professor substituto de inglês, no Ginásio Nacional em 1890. Com a Primeira Guerra Mundial e a proibição do alemão, passou a trabalhar na Escola do Estado Maior com traduções de textos militares em alemão.

Manuel Said Ali foi, como vimos, professor, tradutor, gramático, também foi o responsável por implantar novas técnicas de ensino de línguas no Brasil. É considerado um dos maiores sintaticistas de nossa língua, precursor da área de letras e da linguística – primeiro a citar Saussure no Brasil –, além de membro da Academia Brasileira de Filologia e um

4 Em Bechara (1962), há a indicação de que provavelmente o pai de Said Ali fosse turco, mas alguns professores discordam e afirmam que ele era sírio-libanês.

brilhante pesquisador. Entre as suas muitas obras, destacam-se, além do objeto de nossa pesquisa, o “Compêndio de Geografia Elementar” (1905), as “Dificuldades da língua portuguesa” (1908), a “Gramática elementar da língua portuguesa” (1923), a “Gramática secundária da língua portuguesa” (1925) e a “Versificação portuguesa” (1948).

A metodologia e o pensamento do gramático: Pronomes e orações relativas na Gramática Histórica

Numa época em que era difícil compreender e adotar novas tendências, Said Ali, que lia em vários idiomas, estava sempre um passo à frente dos outros estudiosos – não lia autores desordenadamente, misturando épocas, pelo contrário, distinguia metodicamente os estados de língua e interpretava psicologicamente toda a gama literária. Isso o diferenciava dos seus contemporâneos. Tinha uma preparação linguística que bebia de, entre outros autores, Saussure, Hermann Paul, Wundt, Meyer-Lübke, Brugmann, Sweet, Miklosisch, Delbrück, Gabelentz, Hausknecht e Bréal.

O mestre tinha apreço pela pesquisa séria e comprometida com a verdade científica. Ele repelia as falsas citações, estava sempre em busca de respostas para suas curiosidades linguísticas, muito atento e curioso. “[...] Se dedicara aos estudos de português, porque verificava que muitas regrinhas cerebrinas correntes nas gramáticas não se viam confirmadas em suas leituras de bons autores e no uso geral da época” (BECHARA, 1962, p. 9).

Mesmo numa época anterior aos cursos de Letras e cursos de linguística no Brasil, Said Ali tinha uma visão de linguista, investigava, interpretava, não tinha pretensão de criar regras gramaticais totalmente distanciadas do uso e, muitas vezes, insustentáveis. Pelo contrário, fazia registros metódicos e inteligentes de fatos da língua que lhe permitiam o uso do método estatístico, como fez em “Estudos Linguísticos” sobre a colocação dos pronomes átonos, nas “Dificuldades” sobre o particípio do verbo “ter” e na “Lexiologia” acerca do possessivo precedido de artigo.

Said Ali, na gramática histórica, adota uma perspectiva diacrônica em sua análise. Como Bechara nos diz, ele “descreve os fatos, levando em conta os diversos estados de língua, desde o início da documentação histórica até os nossos dias. O que pretendeu o autor foi mostrar as mudanças linguísticas ocorridas nas diversas fases por que passou o português” (ALI,

[1908] 2008, p. XIX). O filólogo faz uma divisão diferente da clássica estabelecida por José Leite de Vasconcelos⁵.

No capítulo dedicado aos pronomes de sua gramática histórica, ele começa tratando da sugestividade da palavra “pronome”, que, segundo ele, é insuficiente para que se tenha uma boa definição da mesma e então suscita a visão de Henry Sweet “que define o pronome como nomes e adjetivos gerais em oposição aos ordinários nomes e adjetivos especiais” (ALI, 1931, p. 92). Segue trazendo exemplos do português antigo, francês e latim que atestam seu ponto de vista. Afirma que todo pronome é um substantivo ou um adjetivo e que alguns podem ser ora um, ora outro, classificando-os em absolutos ou adjuntos. Por fim, divide-os: pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos e então passa a definir cada um⁶.

Restringir-nos-emos ao pronome e à oração relativa – foco da nossa pesquisa. Said Ali os define da seguinte forma:

Chamam-se pronomes relativos aqueles que, referindo-se a um nome ou a outro pronome anteriormente mencionado, o antecedente, iniciam oração subordinada a este. Pode a oração relativa delimitar o sentido do antecedente como no exemplo ‘pedra que rola não cria bolor’, e neste caso é **restritiva**; ou acrescentar simplesmente uma explicação, e então será **explicativa**, como neste exemplo: ‘contei o fato a Paulo, que por sua vez o contou a Antonio’ (ALI, 1931, p. 110, grifos do autor).

Temos, então, uma conceituação sintática e não morfológica. Said Ali traz dois exemplos – um provérbio latino atribuído ao escritor *Publilius Syrus* (85-43 a.C.) e um enunciado da língua corrente a partir dos quais segue explicando de forma bem didática:

Num e noutro exemplo a palavra ‘que’ é pronome relativo, tendo para antecedentes respectivamente ‘pedra’ e ‘Paulo’. No segundo caso, vê-se que o pronome tem o mesmo sentido que ‘e ele’, ‘e este’; mas ao passo que os dois últimos pronomes

5 Cf. Ali (1931, p. IV).

6 Cf. Ali ([1931?] 1971, p. 92-131).

podem ocorrer em orações principais, cabe ao relativo ‘que’ sempre papel secundário e dependente (ALI, 1931, p. 110).

Levando-se em consideração que a gramática histórica foi pensada para o ensino do vernáculo, acreditamos que Ali trazia provérbios, trechos de músicas populares entre outros exemplos da língua corrente que pudessem interessar ao aluno, que se aproximassem do seu mundo.

Said Ali segue sua explanação:

Possuímos em português os pronomes relativos ‘que’, ‘o(a) qual’, ‘quem’ e a forma possessiva ‘cujo’ comum aos três pronomes. Podemos ainda acrescentar a palavra ‘onde’ quando equivalente de ‘em que’, e admissível somente quando se referir a nome que exprima coisa ou lugar: ‘Terra onde se informe da Índia e onde a gente se reforme’ (Camões, Lus.I,40) - empresa onde rosto e narizes se cortava (ib.3,41) (ALI, [1931?] 1971, p. 110-111).

É interessante ter o “onde” notado como pronome relativo – ainda hoje não é unanimidade nas descrições gramaticais –, ao enfatizar que o “onde” deve ser empregado quando equivalente a “em que” e apenas ao se referir a nome que exprima coisa ou lugar, deixa subentendido que já poderia haver, na língua corrente, outro uso do pronome, como observamos atualmente no Português do Brasil. Após usar exemplos “populares”, traz então Camões para ilustrar sua explicação.

O gramático continua sua conceituação, trata da tonicidade dos relativos, menciona variações e o emprego das preposições com o “que”, descreve também o uso do “quem” e o classifica como “pronome relativo indefinido” trazendo sempre exemplos das obras de autores clássicos, cronistas, religiosos – entre os quais, Camões, Zurara, Herculano, Fernão Lopes, Damião de Góis, Padre Antônio Vieira – que contrasta com o uso corrente⁷ do português.

Notamos que não há uma separação entre o português do Brasil e o português de Portugal. Said Ali faz uma descrição e uma análise num plano sintático das variações e mudanças linguísticas entre as fases do português,

7 Cf. Ali (1931, p.111-119).

voltando sempre ao português atual e com a ideia de que a língua portuguesa é contínua e não uma língua diferente em cada fase.

Purismo linguístico para Said Ali

O purismo linguístico vem de uma ideia patriótica de perfeição e autossuficiência das línguas nacionais – cada nação defende a sua – e, por isso, não seriam necessários empréstimos de outras línguas. O que, na verdade, é praticamente impossível, tendo em vista que as línguas são organismos vivos, estão em constante mudança, quer por contato com outras, quer por evoluções intrínsecas a elas.

Desde os versos de Camões, exaltando a língua portuguesa, postula-se que ela é a herdeira mais bem dividida do latim, mais pura, mas como nos afirma Said Ali “na boca da mesma Vênus bela pôs o poeta vocábulos, como *busca, tomada, mofina, derramo* e outros, completamente estranhos ao idioma de Lácio” (ALI, [1908] 2008, p. 206). Para a irritação dos puristas da época, ele apontava, nas obras consideradas clássicas e “puras”, “certos galicismos”. O gramático falava ainda da proximidade entre a sintaxe das línguas românicas e as línguas alemã e grega modernas em detrimento ao latim antigo.

Ele defendia ainda que as línguas não deviam ser estudadas e ensinadas apenas através de obras e autores clássicos, mas que era importante o uso da linguagem corrente. Entendia e acreditava que as variantes linguísticas faziam parte e contribuíam para o progresso da língua.

Língua viva imutável, língua que, chegada a um tipo de perfeição modelar, cesse de modificar-se e absorver elementos estranhos ao seu passado, é cousa que não há nem nunca houve. A linguagem é a expressão da nossa inteligência. E a inteligência humana não se petrifica: pode volver olhar saudoso para a sabedoria de alguma era remota; porém esta, com todo o seu esplendor, não lhe produz desmaio, nem a paralisa. Se tal calamidade houvesse, o intelecto se atrofiaria e da maior parte das línguas modernas já não restariam mais que ruínas (ALI, [1908] 2008, p. 226).

Não por acaso, o mestre foi um dos primeiros a descrever e buscar explicações para certos fenômenos da língua portuguesa – como a

colocação pronominal, o uso do infinitivo pessoal, questões de entonação etc. – em sua primorosa obra *Dificuldades da Língua Portuguesa* de 1908.

Historiografia - Modelo de Pierre Swiggers⁸

A Historiografia da Linguística – doravante HL – desenvolveu-se, a partir dos anos 1970, como uma disciplina institucionalizada no âmbito acadêmico e como campo autônomo de investigação que pode ser classificada como interdisciplinar no âmbito da história/historiografia da ciência e das ideias (SWIGGERS 2013, p. 39-40). Nossa pesquisa está vinculada a este campo teórico, mais especificamente à Gramaticografia, uma das linhas linguístico-historiográficas no Brasil, que se dedica ao estudo da história da gramática.

Podemos afirmar que os três nomes de maior relevância nos estudos historiográficos e de história das ideias linguísticas – campos que conversam e são complementares – são Sylvain Auroux⁹, Konrad Koerner¹⁰ e Pierre Swiggers. Assim como Cristina Altman¹¹, que merece destaque como pioneira no campo da HL no Brasil.

Apesar de beber um pouco de cada uma dessas fontes e analisar o *corpus* por meio dos princípios da HL, fundamentaremos nossa pesquisa, principalmente, com o modelo teórico proposto por Swiggers, para quem a HL “pode ser definida como o estudo do conhecimento linguístico do passado (até o presente)” (SWIGGERS, 2015, p. 9). O linguista propõe que o objeto primário da HL são textos – publicados ou não –, sua análise e classificação.

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

9 Sylvain Auroux é pesquisador do CNRS desde 1979 e o fundador, na França, das pesquisas sobre a história e a epistemologia das ciências da linguagem. Sua obra representa uma contribuição de grande importância, reconhecida internacionalmente. Ele é diretor do Departamento de História das Teorias Linguísticas da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (CNRS/Université Paris 7).

10 Konrad Koerner é autor, pesquisador e professor emérito da Universidade de Ottawa.

11 Professora titular do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, fundadora do Grupo de Trabalho Historiografia da Linguística Brasileira na Anpoll, foi quem recebeu, institucionalizou e difundiu a HL no Brasil a partir da década de 1990.

Ele afirma que há muitos aspectos “daquilo que denominamos texto” que merecem reflexão do historiador da linguística, tais como a intertextualidade, a serialidade e o polissistema de textos, assim como também a tipologia textual: canônicos, marginais, anacrônicos, tradicionais etc.; e o seu papel: argumentativos, informativos, polêmicos, apodíticos etc. (SWIGGERS, 2013, p. 41).

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

Considerações Finais

Nosso trabalho encontra-se em andamento, este primeiro momento é de familiarização com a base teórica e o *corpus* escolhidos, mas já temos segurança em afirmar que Said Ali deixou um enorme legado científico. As descrições e pesquisas feitas por ele em suas obras são fontes que – conforme Swiggers (2013) – nos permitem recriar o ideário linguístico e servem de referência e inspiração para gramáticos contemporâneos, como Rocha Lima, e Gladstone Chaves de Melo. Ele viveu muito e, por consequência, produziu muito, foi um estudioso à frente de seu tempo. Apesar de muito erudito, não era purista, tinha visão de linguista. Deu soluções para “problemas linguísticos” que usamos até os dias de hoje no ensino do vernáculo. Devido ao seu trabalho científico, organizado e diferenciado, foi referência obrigatória nos cursos de Letras.

Planejamos, portanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, analisar, com base no modelo de Swiggers, o *corpus*, a fim de salientar a importância e a contribuição do trabalho feito por Said Ali para o campo da filologia. Também pretendemos observar se houve ou não grandes alterações na descrição das orações e pronomes relativos desde a publicação de sua gramática histórica até as gramáticas mais representativas da atualidade, assim como estabelecer uma comparação entre essa descrição na língua portuguesa e na língua alemã.

Referências

- AGUIAR, M. As crônicas de Zurara: a corte, a aristocracia e a ideologia cavaleiresca em Portugal no século XV. *Medievalista* [Online], 23, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/medievalista/1580>. Acesso em: 12 out. 2020.
- ALI, S. *Dificuldades da língua portuguesa*. (1908). 7ª ed. Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008.
- _____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. (1931?). 7ª ed. Revisão e notas pelo Prof. Maximiano de Carvalho e Silva. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, Edições Melhoramentos, 1971.
- _____. *Gramática elementar da língua portuguesa*. (1923). 8ª ed. Atualizada pelo Prof. Adriano da Gama Kury. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- _____. *Gramática secundária e Gramática histórica da língua portuguesa*. (entre 1925 e 1931). 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.
- _____. *Dificuldades da língua portuguesa*. (1908). 5ª ed. Revisão e notas pelo Prof. Maximiano de Carvalho e Silva. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.
- ALMEIDA, G. M. de. *Pedra que rola não cria limo ou Roma Antiga e Rolling Stones*. Publishnews. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/08/05/pedra-que-rola-nao-cria-limo-ou-roma-antiga-e-os-rolling-stones> Acesso em 12 out. 2020.
- AMAZON. *Filosofia da linguagem* – Volume I. Sobre o autor. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Filosofia-Linguagem-I-Sylvain-Auroux/dp/8579340004> Acesso em 10 dez. 2020.
- BECHARA, E. *Manuel Said Ali Ida*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1956.
- _____. *M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Tese de concurso uma cátedra de Língua e Literatura do instituto de Educação do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1962
- CAVALIERE, R. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Limite*. nº 6, p. 217-236, 2012. ISSN: 1888-4067
- _____. O estruturalismo chega ao Brasil: Manuel Said Ali e Joaquim Mattoso Câmara Jr. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, memória, e interseções lusófonas*. São Paulo: EDUC: IP-PUC-SP: 2018, p. 103-120.

- EDITORA CONTEXTO. *Pierre Swiggers*. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/categoria/autores/pi/pierre-swiggers>. Acesso em 10 dez. 2020.
- HISTÓRIA da Linguística: o que é?. [s. l.: s. n.]: 2020. Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xoMtWPkkSjQ&t=9s>. Acesso em: 01 set. 2020.
- INSTITUTO CAMÕES. *A história da língua portuguesa em linha*. Biografias. Manuel Said Ali. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biografias/saidali.html>. Acesso em 30 set. 2020.
- KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de estudos em letras: Universidade de Trás-os-Montes, 2014.
- RODRIGUES, R. L. *Damião de Gois*. Companhia das Índias, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: https://www.historia.uff.br/ciadasindias/wp-content/uploads/2015/08/DG_RLR.pdf. Acesso em 30 out. 2020.
- SANTOS, J. T. *Descrição do pronome da tradição gramatical brasileira do século XX*. 2017. 253 f. Tese. (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- SWIGGERS, P. Directions for linguistic historiography. Tradução: Thais de Assis Azevedo Payer. In: *VII MiniEnapol de Historiografia Linguística*, 1, 2013, São Paulo. Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística (2013). São Paulo: FFLCH-USP, 2015, p. 1-160.
- _____. A Historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. Traduzido: Ricardo Cavaliere. *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, n. 44-45, 1.º e 2.º sem. 2013. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45> . Acesso em: 15 mai. 2020.

DOCENDI RATIO IN LUDO BURDIGALENSI (1583): UMA ANÁLISE DAS CLASSES DE GRAMÁTICA À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Melyssa Cardozo Silva dos Santos¹

Palavras iniciais

O regimento interno do Colégio de Guiena (Collège de Guyenne), *Docenti ratio in ludo burdigalensi* (A ordem dos estudos no Colégio de Bordeaux), mais conhecido como *Schola Aquitanica*, é considerado um importante documento no campo da educação humanística renascentista francesa e portuguesa. Esse regimento foi elaborado por André de Gouveia, humanista português, que procurava reorganizar a instituição de ensino através dos grandes colégios parisienses. Desta forma, Gouveia elaborou o programa de estudos fundamentado na *lectio, disputatio e repetitiones*, projetando o ensino latinidades.

O *Schola Aquitanica* estabelecia toda a organização do colégio, calendário escolar e, principalmente, o conteúdo programático de acordo com a seriação das turmas. A divisão das classes era determinada de acordo com critérios como: idade, nível de conhecimento e grau de dificuldade aplicado a cada turma e disciplina. No total, o regimento aborda dez turmas, dedicadas ao ensino das humanidades, com ênfase na gramática latina².

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

2 Chamaremos essas turmas de classes de gramática.

Abordaremos as classes de gramática, com a finalidade de analisar e descrever o ensino das latinidades no Colégio de Guiena.

Empregamos como fundamentação teórico-metodológicas os conceitos da Historiografia da Linguística (HL), segundo Pierre Swiggers (2013, 2019). A HL analisa a produção e a difusão do conhecimento linguístico, em um determinado momento histórico. Para tal, os textos, publicados ou não publicados, documentos, gramáticas, cartas, etc., são objeto de investigação do historiógrafo. Para que ocorra a descrição e análise de forma precisa, utilizamos o aparato terminológico de Swiggers, que será abordado e desenvolvido mais adiante.

O regimento escolar e sua estrutura:

Antes de chegarmos ao *Schola Aquitanica*, é necessário traçarmos uma linha do tempo do colégio bordalês. A fase em que ocorre a nossa análise é a partir do ano de 1534, período em que André de Gouveia é o novo diretor do colégio. Porém, precisamos observar as outras fases desta instituição de ensino, que são três:

Imagem 1: O colégio bordalês e suas fases



Do Collège de Grammaire ao Collège de Guyenne: linha do tempo.

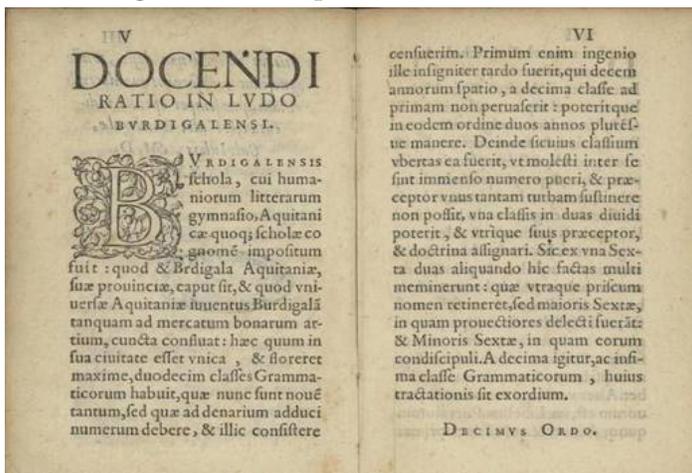
Podemos dividir o Colégio de Guiena em duas fases. A primeira seria o ano de criação desse colégio (1533), sob a direção do mestre Jean de Tartas,

e a segunda, a fase de reorganização do colégio, com André de Gouveia como diretor (1534). Esse último período foi marcado pela chegada de diversos estudantes de outras regiões, que buscavam formação no colégio da região da Guiena, movimentando a economia da cidade. Visto que não havia o registro de um regimento interno para organização do colégio, foi nessa fase de remodelação que Gouveia produziu o plano de estudos, com a finalidade de estabelecer as regras, a divisão das turmas, calendário, materiais didáticos que deveriam ser utilizados no colégio e promoveu a renovação do corpo docente do colégio, como apresentado no trecho a seguir:

Logo no início da atuação de André de Gouveia como diretor, o colégio passou por uma grande reformulação no quadro de docentes e na organização das turmas. Foram convocados novos professores de instituições parisienses de ensino. (SANTOS, 2020, p. 2444).

Na imagem a seguir, apresentamos a carta introdutória do plano de estudos, seguido de sua tradução, onde o diretor expõe de maneira breve o conteúdo abordado no documento.

Imagem 2: Schola Aquitanica: carta introdutória



Carta introdutória do plano de estudos. *Schola Aquitanica*, p. V-VI, 1583

Tradução:

A ordem dos estudos no Colégio de Bordeaux³

O Colégio de Bordeaux, que funciona como um ginásio de letras humanas, também foi chamado pelo nome de Colégio de Guiena, porque Bordeaux é a capital da província de Guiena, e todos os jovens das diferentes partes de Guiena se dirigem a Bordeaux em busca do mercado das boas artes; pelo fato de ser esse colégio o único em sua cidade, e ser extremamente próspero, chegou a ter doze classes de gramática. Agora existem apenas nove, porém, eu gostaria de estender o número para dez classes, e deixar assim desse modo. Porque, em primeiro lugar, aquele que for extraordinariamente tardio em seu desenvolvimento, que no espaço de dez anos não atingisse da décima classe à primeira, poderia permanecer dois anos ou mais na mesma classe. Então, se alguma das classes for muito grande, de maneira que os alunos se prejudiquem, por causa de seu grande número, e um só preceptor não possa conter tão grande turma, uma turma poderia ser dividida em duas, e para cada uma delas haveria um preceptor, e seu preceptor poderia assinalar seu método particular (doctrina). Assim, por exemplo, a partir de uma turma da sexta série, como muitos se lembram, às vezes fizemos duas turmas neste colégio. Ambas as turmas mantinham o nome antigo, mas havia o sexto ano maior, para o qual tínhamos escolhido os mais avançados, e o sexto ano menor, que consistia em seus outros colegas. É, portanto, sobre a décima e mais ínfima classe gramatical que devemos começar esse tratado.

O diretor estabelece a divisão das turmas dedicadas ao ensino de gramática em dez classes, as chamadas classes de gramática. Deste modo, a décima classe era a turma inicial, dos alfabetários, e a primeira classe a terminal, com alunos em níveis mais avançados, aptos para ingressar na universidade. Projetando o ensino de língua latina, Gouveia reúne obras clássicas de diversos autores, compêndios e livretos adaptados e uma

3 Tradução nossa.

gramática de latim para serem aplicados como manuais didáticos do colégio. Apesar de as turmas serem dedicadas ao ensino do latim, apenas a partir da sétima classe era introduzida a *Commentarii Grammatici*, também conhecida como a gramática latina de Despautério. A tabela abaixo mostra as principais atividades desenvolvidas e materiais utilizados por classe:

Quadro 1: Atividades desenvolvidas e materiais didáticos utilizados da 7^a-1^a classe

Classe (turma)	Atividades desenvolvidas	Materiais Didáticos
7 ^a	Ditado (retirado da obra de Cícero) Os gêneros dos nomes e as flexões.	Epístolas familiares de Cícero. Gramática de <i>Despauterius</i> .
6 ^a	Os gêneros, as declinações, os pretéritos e os supinos e a sintaxe.	Epístolas familiares de Cícero. Gramática de <i>Despauterius</i> .
5 ^a	Os gêneros e as declinações dos nomes, os pretéritos e os supinos dos verbos e a sintaxe, a arte de versificar, assim como as figuras.	Epístolas familiares de Cícero, comédia de Terêncio, epístola de Ovídio. Gramática de <i>Despauterius</i> .
4 ^a	Revisão dos gêneros, as declinações. Passando para sintaxe, a arte de versificar e as figuras.	Epístolas familiares de Cícero ou das epístolas familiares de Cícero a Ático, as <i>Tristes ou as Pônticas</i> de Ovídio. Gramática de <i>Despauterius</i> .
3 ^a	A sintaxe, a arte de versificar, e o livro das figuras.	Epístolas familiares de Cícero, epístolas de Cícero a Ático ou a Brutus ou a Quintus, os <i>Fastos ou as Metamorfoses</i> de Ovídio. Gramática de <i>Despauterius</i>
2 ^a	A arte de versificar e as figuras.	Um discurso de Cícero, uma obra de Virgílio, as <i>Metamorfoses</i> de Ovídio ou a <i>Farsália</i> de Lucano. Gramática de <i>Despauterius</i>
1 ^a	Atividades no campo da declamação, oratória, história e filosofia.	Obras de autores como: Cícero, Tito-Lívio, Justino, Sêneca, Virgílio, Lucano e Pérsio, Juvenal, Horácio e Ovídio, etc.

Atividades desenvolvidas e materiais didáticos (7^a-1^a classe) no *Schola Aquitanica*.

Após a apresentação e enumeração dos dados necessários para nossa narrativa historiográfica, passaremos a fase de descrição e análise dos elementos que aqui foram indicados, com o apoio do quadro para pesquisa que será desenvolvido no próximo capítulo.

O Schola Aquitana e a Historiografia da Linguística

Pensando na investigação e interpretação das informações do plano de estudos, empregamos o quadro para pesquisa (SWIGGERS, 2019), executando os procedimentos de descrição e investigação, para, por fim, alcançar os resultados finais da análise. Swiggers faz uma breve apresentação sobre a finalidade do quadro para pesquisa:

Como uma disciplina cientificamente “fundamentada” (cf. *infra*, 1.5), a Historiografia da Linguística tem de cumprir princípios, regras e condições de pesquisa científica, assegurando (a) controle dos procedimentos de investigação, (b) transparência na comunicação dos resultados de pesquisa e (c) verificabilidade dos resultados formulados. Para conseguir isso, um “quadro de pesquisa” – idealmente, pesquisa-ação, fomentando novos conhecimentos – é indispensável. (SWIGGERS, 2019, p.56).

De acordo com Pierre Swiggers, esse quadro para pesquisa é apoiado em três aspectos (I) delimitação organizacional, (II) conjunto de princípios e o último (III) aparato terminológico, que será usado para nossa análise. O aparato terminológico ou terminologia permite a ordenação das informações coletadas. De acordo com Swiggers:

Seja qual for o escopo cronológico e temático e o propósito específico de uma atividade de pesquisa, o historiógrafo inevitavelmente tem de recorrer a (ou, em alguns casos, construir) um aparato terminológico, permitindo uma descrição precisa dos conteúdos, processos, agentes e contextos. Embora alguns desses (meta)termos historiográficos sejam altamente específicos, estando ligados às questões específicas que são analisadas, é possível delinear um quadro terminológico geral para o estudo linguístico-historiográfico. (SWIGGERS, 2019, p. 59).

O aparato terminológico é dividido em três dimensões (I) Pontos de ancoragem, (II) Linhas de evolução e (III) Conteúdos, formatos e

estratégias. Relacionamos os termos do Schola Aquitanica com o quadro da seguinte maneira:

I) Pontos de Ancoragem

- a) Entidades individuais: são os textos, autores e leitores/usuários do texto. Aqui classificamos o *Schola Aquitanica* como texto/documento, André de Gouveia e Élie Vinet como autores e usuários do texto.
- b) Contínuos: estão relacionados às redes, instituições, escolas, círculos e sociedades. Consideramos o Colégio de Guiena como uma instituição de ensino.

II) Linhas de Evolução

- a) Curso evolutivo: lida com a mudança, revolução, progresso/estagnação/regressão, continuidade/descontinuidade, inovação, etc. Relacionamos o uso das gramáticas e dos livros impressos como a ‘revolução’ tecnológica da época, visto que o renascimento foi considerado a ‘era das gramáticas’. A continuidade do ensino das latinidades e a inovação do ensino de francês, uma vez que as aulas de latim eram ministradas em língua francesa, idioma que o estudante deveria ter o mesmo domínio que a língua latina.
- b) Relações com o tempo: são a fonte, modelo, influência, confrontos (teóricos), etc. Aqui classificamos a relação da educação humanística com autores da tradição da Antiguidade Clássica.
- c) Segmentos de evolução: são os programas de investigação, tradições, ciosuras e paradigmas. Consideramos o humanismo renascentista como uma tradição linguístico-cultural, que buscou fomentar uma tradição letrada no século XVI.

III) Conteúdos/Formatos/Estratégias

- a) Rótulo ou ‘rotulagem’: são os termos que lidam com um modelo, uma teoria ou abordagem particular. Classificamos como um tipo de rotulagem estrutura do espaço escolar, a distribuição das aulas e os conteúdos descritos no documento.

- b) Formatos: A descrição em forma de relatório escolar, permitindo manifestar o formato do pensamento linguístico e didático da época, centrado na memorização gramatical.
 - b1) Conceitos e princípios teóricos: Os conceitos derivados da gramática latina de Despautério, conceitos didáticos (Ex.: *Alphabetarios*, *Aulani*, *Novani*,).
 - b2) Técnicas e estilos de descrição: Por ser um documento em formato de relatório, a descrição metalinguística deriva da experiência didática de Élie Vinet e André de Gouveia.
 - b3) Termos T-teoréticos: Os metatermos gramaticais latinos para ensino.
- c) Estratégias: A estratégia retórica de defesa das Humanidades é o padrão da tradição educacional humanística.

Considerações finais

Após a análise e descrição das informações encontradas no plano de estudos do colégio de Guiena, relacionado a outros textos e ao aparato terminológico desenvolvido no capítulo anterior, tornou-se possível a compreensão da maneira de como o ensino de língua latina era desenvolvido no colégio. Encontramos no *Schola Aquitanica* uma série de obras de autores clássicos, como estão relacionadas na *tabela 1* e uma única gramática de latim, a gramática de Despautério, muito utilizada em colégios franceses até o século XVIII.

Ainda observando a *tabela 1*, embora se constate que todos os materiais utilizados construam o saber dos alunos, verificamos também a importante influência que a gramática de Despautério desenvolvia nas turmas. Cada classe era organizada de acordo com o nível de conhecimento assimilado por aluno, dessa maneira as turmas eram formadas a partir de cada conteúdo apresentado na gramática, construindo assim a divisão seriada que também era empregada em outras instituições francesas de ensino.

O Colégio de Guiena desempenhava as competências da *lectio*, *disputatio* e *repetitiones*, fundamentado no *modus parisiensis*, seguindo o padrão dos colégios trilíngues, em que o ensino era baseado na língua hebraica, grega e latina, mas o *Schola Aquitanica* indicava apenas o ensino das línguas latina e grega no colégio. Na quinta classe era apresentada uma

introdução à língua grega aos estudantes, mas o principal objetivo era o ensino das latinidades. Desta forma, consideramos a continuidade da tradição greco-latina no ensino.

Em 1547, André de Gouveia retorna a Portugal após aceitar o convite de D. João III para fundar a primeira instituição humanística de ensino no país. A partir das experiências como diretor dos colégios em Paris e Bordeaux, Gouveia redigiu os primeiros regulamentos internos do Real Colégio das Artes e Humanidades: *O Regimento do Real Colégio das Artes* (1547) e os *Statuta* (1548). Esses regimentos continham características próximas ao *Schola Aquitanica*, com suas normas de organização, materiais didáticos e conteúdos indicados para o ensino, comprovando a provável aplicação da *Commentarii Grammatici* no colégio de Coimbra, até o ano da publicação da gramática latina de Manuel Álvares.

Referências

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.
- BATISTA, Ronaldo de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- DESPAUTERIUS, Johannes. *Commentarii Grammatici*. Paris: Ex Officina Roberti Stephani, 1537.
- FORTES, Fábio S. *Uso, Variação e Norma na Tradição Gramatical Latina*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 197-214, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/752/showToc>. Acesso em: 14/11/2019.
- KALTNER, Leonardo F. Brasil e Renascença: a cultura clássica na origem do Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.
- MILLET, Olivier. *L'idée de Renaissance à la Renaissance*. In: .Legado clássico no Renascimento e sua recepção: contributos para a re-novação do espaço cultural europeu. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 43-58. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/content/livro?id=42974>. Acesso em: 02/09/2020.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. *O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta*. In: PINHO, Sebastião Tavares de et al. Actas do Congresso Internacional

- Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548–1998). Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2000. p. 385-406.
- SOARES, Nair de N. C. *Mostras de sentido no fluir do tempo: estudos de humanismo e renascimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/mostras_de_sentido_no_fluir_do_tempo_estudos_de_humanismo_e_renascimento. Acesso em: 10/12/2020.
- SANTOS, Melyssa C. S; KALTNER, Leonardo F. *Schola Aquitânica e a gramática de Despautério: Intertextualidades*. Revista Philologus, v. 76supl, p. 749-58, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>. Acesso em: 06/09/2020.
- _____. *O plano de estudos do Colégio de Guiena (1583): uma análise sob a ótica da Historiografia Linguística*. Revista Philologus, v. 78supl, p. 2441-2249, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>. Acesso em: 04/01/2021.
- SWIGGERS, Pierre. *Histoire de la pensée linguistique: Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3364385b/f7.item>. Acesso em: 11/09/2020.
- _____. *Linguistic, historiography: object, methodology, modelization*. Todas as Letras, v. 14, n. 1, p. 38-53, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4527/3489>. Acesso em: 11/09/2020.
- _____. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. Revista Confluência, n. 44/45, p. 39-59, Rio de Janeiro, 1º e 2º semestres/2013. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45.pdf>. Acesso em: 04/10/2020.
- VINET, Élie. *Schola Aquitânica*. Bordeaux: Simon Millanges, 1583.

Crédito de imagens

Imagem 1: Produção da autora

Imagem 2: VINET, Élie. *Schola Aquitânica*. Bordeaux: Simon Millanges, 1583.

Quadro 1: Produção da autora

GRAMÁTICAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS EM UMA PERSPECTIVA TEXTUAL

Ânderson Rodrigues Marins¹

Introdução

A finalidade deste trabalho é a de propor uma concisa análise de cinco gramáticas contemporâneas em direção a uma perspectiva textual, passando antes por uma descrição dos principais estudos gramaticais greco-romanos considerados os pilares dos estudos gramaticais de hoje.

As bases grega e latina

Ao que consta, a tradição gramatical ocidental construiu-se em torno de alguns textos fundamentais e se pode até assegurar que há mais ou menos quatro textos tidos como fundamentais, que, como tantos pilares, constituíram uma base sólida para tudo o que veio em seguida. Arquitetam-se tais pilares com a *Institutiones Grammaticae*, de Prisciano (VI d. C.), a *Ars Grammatica*, de Donato (IV d. C.), o tratado sobre a sintaxe, de Apolônio Díscolo (II d. C.) ou até mesmo com o estudo sobre as partes do discurso, empreendido por Dionísio da Trácia em sua *Tékhnē Grammatikē*, no século II a. C. No entanto, antes desses pilares, filósofos como Aristóteles na Grécia

¹ Orientador: Ricardo Stavola Cavaliere. Ânderson Rodrigues Marins é doutorando em Estudos de Linguagem. CAPES. Universidade Federal Fluminense.

Antiga, já se debruçavam sobre questões ligadas à filosófica da lógica, que mais tarde dera fundamento para a ciência da gramática.

Em relação à denominação “partes do discurso” (*Tékhnē Grammatikē*), sabe-se que provém do grego *mere lógou*, em que *meros* equivale a ‘parte’ e *mere* é o seu plural. Já *lógos* apresenta ambiguidade nos dias de hoje. Pode remeter a uma gama de significados na tradição helênica, impossíveis de serem congregados em um único termo nos nossos dias. Pode, assim, ser considerado: conversação, texto, prosa, proposição, enunciado, sentença, razão, pensamento e, como os classicistas costumam traduzir, discurso. Ainda, num momento posterior, seria traduzido pelos romanos como *oratio* (oração), no sentido de arranjo harmonioso de palavras que resulta num enunciado se sentido completo (cf. FORTES, 2012; VIEIRA, 2018). Logo, as hoje denominadas “classes de palavras” estão em pé de igualdade com as expressões “partes do discurso”, dada pelos gregos, e “partes da oração”, dada pelos latinos. Com efeito, nota-se que Bechara (2015), Azeredo (2010), Neves (2000), Perini (2010), Castilho (2010) e Bagno (2012) aproveitam uma gama de termos provenientes dessa tradição greco-latina (verbo, preposição, conjunção, demonstrativo, modo, voz, concordância, sujeito etc.).

Seguramente, há na literatura linguística (cf. Neves, 2002; Perini, 2004; Silva, 2016; Vieira, 2018) o consenso de que no século II a. C. foram lançadas as bases dos estudos linguísticos, em virtude de um grande interesse que surgia entre os gregos pelo estudo de sua própria língua. Nessa atmosfera é que nasce a *grammatikē*, vista como um instrumento linguístico, já pelos idos de 200 a. C. (PERINI, 2004). A motivação inicial vinculava-se ao interesse em preservar e entender a língua grega. Em paralelo, havia o empenho em comentar os poemas de Homero – a *Iliada* e a *Odisseia* –, elevados, na cultura da época, a um grau de valor muito maior do que o de uma simples obras literárias.

A construção da tradição gramatical ocidental em torno de alguns textos fundamentais constituía uma base sólida para tudo o que veio em seguida. Com Dionísio (170 – 90 a. C., aproximadamente), o **primeiro pilar**, surge o que se pode considerar a primeira descrição ampla e sistemática publicada no mundo ocidental de uma língua: o grego da Ática, ou grego ático. Dionísio inaugurou uma forma que perdurou e cujos traços essenciais ainda hoje podem ser reconhecidos em obras gramaticais do Ocidente. O filólogo alexandrino, de origem trácia, discípulo de Aristarco

de Samotrácia (217/215-145/131 a. C.), é a quem se credita não uma mera autoria, mas a autoria da primeira “gramática-piloto” conhecida de uma língua europeia, a *Tékhnē Grammatiké* (*tékhnē*: arte, técnica; *grammatiké*: gramática), editada pela primeira vez no Ocidente em 1715. Diz-se gramática-piloto porque “a *Tékhnē* de Dionísio não é a primeira gramática do Ocidente, mas antes a única de uma série de *tékhnai grammatikai*” que encontrou respaldo naquele contexto, se tornando uma espécie de “modelo-piloto” de gramática” (cf. VIEIRA, 2018, p. 49).

Quando o assunto se volta para o tratado sobre a sintaxe, ou mais precisamente sobre Apolônio Díscolo (século II d. C.), o **segundo pilar**, tem-se a notícia de que, segundo Neves (2002, p. 69), dentro do quadro da instituição da disciplina gramatical no Ocidente, Apolônio representa o marco da consideração da sintaxe como ponto central da análise linguística, consideração fundamentada na afirmação constante da regularidade existente na união dos elementos.

Com Apolônio Díscolo, empreende-se um estudo sistemático e completo da língua grega. Dionísio dedicava-se ao estudo isolado dos elementos (“das partes da oração”), abrigando a fonética e a morfologia e ignorando a sintaxe; já Díscolo buscava a sintaxe, isto é, a relação entre os elementos. Encontram-se notas de que Apolônio tentou desenvolver a primeira ampla teoria sintática do grego, baseando-se na dicotomia nome-verbo e nas suas relações com as outras do discurso. Para formular suas teorias sintáticas, no entanto, recorria ao sistema de partes do discurso e à análise morfológica de Dionísio. Deve-se, ainda, a esse gramático, o prognóstico do nascimento das ideias de sujeito, objeto e outros conceitos sintáticos que surgiram depois, como regência. Ademais, dedica atenção às relações de concordância e sugere o conceito estruturalista de constituintes imediatos, ao se referir ao inter-relacionamento de constituintes da frase (VIEIRA, 2018, p. 61-2).

Depois de Apolônio Díscolo, o **terceiro pilar** de que trataremos é de Élio Donato (IV d. C.), a *Ars grammatica* (Arte gramatical). A “*Ars* de Donato é o manual de referência durante toda a Alta Idade Média e até o Renascimento, apesar da concorrência progressiva de Prisciano”

2 Entenda-se que as *tékhnai* “(plural de *tékhnē*) eram um gênero da escrita que elencava definições dos objetos de determinada área, não necessariamente gramatical, e as explicava. Além da gramática, elas teriam servido, por exemplo, à medicina e à retórica.” (VIEIRA, 2018, p. 48).

(COLOMBAT *et al.*, 2007, p. 113). Na verdade, a obra de Donato permaneceu como fonte de consulta e referência por aproximadamente onze séculos após seu surgimento, servindo de testemunha o texto didático redigido por Mathias Ringmann, no século XVI (1509), com o sugestivo título *Grammatica figurada – octo partes orationis secundum Donati* (VIEIRA, 2018).

Em termos estruturais, a obra de Donato está mais próxima daquilo que se entende nos dias de hoje por gramática tradicional do que as que a antecederam. O modo ensaístico das obras anteriores distancia-se da maneira de descrever e elencar os conteúdos gramaticais em Donato. Desde a *Täckne* de Dionísio não se viu tamanho cuidado com a estruturação da gramática. Com Donato, as partes da gramática passam a contar com seções mais numerosas e claras, além de uma estrutura predominantemente topicalizada e, em dados momentos, simula-se inclusive diálogos com um possível leitor (cf. DEZOTTI, 2011, p. 108, 130).

Por quarto e **último pilar**, citem-se as *Institutiones Grammaticae* (*Fundamentos gramaticais*), de Prisciano de Cesareia (VI d. C.), que, ao lado da *Ars Grammatica*, de Élio Donato, fez com que esses dois gramáticos latinos se tornassem os mais estudados na Idade Média.

Colombat (2007) explica que a obra de Prisciano é composta por 18 livros (2 livros de fonética, 14 consagrados às partes do discurso e 2 dedicados à sintaxe). Trata-se da primeira obra gramatical *completa* do mundo ocidental, que associa uma fonética, uma morfologia e uma sintaxe. Segundo Colombat (*op. cit.*, p. 114), é importante destacar que nem Apolônio nem Prisciano fazem uso da noção de função; nenhum deles utiliza os conceitos de sujeito e predicado, o que faz cogitar que se trata mais ainda de uma morfossintaxe do que de uma sintaxe “verdadeira”.

Gramáticas contemporâneas em perspectiva textual

Nas obras vistas na seção anterior, assim como as que fazem parte desta seção, a **orientação dialógica** presente em cada uma delas está composta por um **discurso gramatical**. Segundo o linguista russo Mikhail Bakhtin (2011), a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Isso quer dizer que o enunciador, para construir seu discurso, leva em conta discursos outros, que está presente no seu. Todo discurso, portanto, é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo

discurso alheio. Com base em Fiorin (2017), Marins (2017) e Marcuschi (2008), apreendemos que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Existe em tais enunciados uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro.

O discurso gramatical demonstrado é aquele para além de regras de uso da língua. Resulta da combinação das circunstâncias em que se fala ou escreve (identidades, intencionalidades, etc.) com a maneira pela qual se fala ou escreve. Não convém adstringir, portanto, essa expressão à concepção de que o discurso que está nas gramáticas contemporâneas está sempre e unicamente vinculado às regras de uso da língua. Em vez disso, vê-se um discurso que promulga histórica ruptura na tradição das gramáticas do português e se inclina às mais diferentes teorias linguísticas e que, por essa e outras razões, efetiva-se numa relação dialógica.

É evidente que

a revelação das fragilidades teóricas, conceituais e empíricas da doutrina gramatical e o reconhecimento científico do PB [Português do Brasil] como uma entidade linguística plena, legítima e autônoma, associados à crítica ao ensino da norma-padrão e da nomenclatura e conceitos gramaticais como sinônimo de ensino de português, levaram à redefinição do papel da gramática tradicional e do seu espaço no âmbito acadêmico, ao que a produção brasileira de instrumentos gramaticais não poderia passar incólume (VIEIRA, 2018, p. 240).

A par da recorrência às mais diversas teorias linguísticas e de certos pontos que distanciam as gramáticas, alguns assuntos não deixam de convergir. Tal convergência é evidentemente atravessada por uma orientação dialógica, visto que essa orientação, via de regra, pode, além de contratual, ser polêmica, divergente ou convergente, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo (FIORIN, 2017). Assim:

o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto a situação particular de um problema

científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Assim, salvo as devidas particularidades epistemológicas e o modo como cada obra manifesta a seu modo a elasticidade e a plurivocidade do que se entende por livro de gramática (cf. FARACO; VIEIRA, 2016, p. 294), a *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010), a *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Mário Perini (2016), a *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2018), *A gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018) e a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2019):

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

Para Charaudeau (2007), existem, a rigor, algumas hipóteses gerais acerca do funcionamento do discurso, que se podem vincular ao discurso gramatical, entre as quais figuram as *restrições do contrato de comunicação* no qual se inscrevem os textos (entre elas a finalidade e a identidade discursiva enquanto gramáticos, legitimados como autoridades intelectuais), os *espaços de estratégias* vinculados a uma situação de comunicação (entre elas a de legibilidade e credibilidade) a fim de determinar as *características do gênero* (o gênero gramática, ao qual pertencem os textos, as *variantes do gênero* (tipologia). A rigor, esses juízos de certo modo estão a reger o discurso gramatical.

Com efeito, o discurso é fundador da língua, e ela, por certo, não é o todo da linguagem. Pode-se dizer que a língua não é nada sem discurso, competindo a este colocá-la em funcionamento e regular seus usos, de que depende a identidade discursiva que, neste caso, se refere à identidade do gramático. Decerto que discurso não é língua, embora seja com ela que se fabrique discurso e que este, num efeito de retorno, a modifique. Na verdade, a língua volta-se para a sua própria organização, em diversos sistemas que registram os tipos de relação que se instauram entre as formas (morfologia), suas combinações (sintaxe) e sentido, mais ou menos estável, de que essas formas são portadoras segundo sua rede de relações (semântica). Assim, descrever a língua é descrever regras de conformidade a serem repertoriadas em gramáticas e dicionários.

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 em quanto lugar de organização do dizer, mediante uma série de restrições e estratégias preconcebidas.

Referências

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4ª ed. – São Paulo: Publifolha, 2018.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Revista LETRAS*. Santa Maria: UFSM, nº 33, jul./dez. 2006, p. 23-35.

- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BECHARA, Evanildo *Moderna gramática portuguesa*. 39ª. ed. rev. ampl.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2017.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.
- CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à linguística*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- CHAPANSKI, Gissele. *Uma tradução da Tèkhne Grammatike, de Dionísio Trácio, para o português*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba, UFPR, Programa de pós-graduação em Letras, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. Dize-me qual é teu *corpus*, eu te direi qual é a tua problemática. *Revista Diadorim*. Volume 10, p. 01-23, Dezembro 2011.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- COLOMBAT, Bernard *et al.* *Uma história das ideias linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2017.
- CREMONESE, Lia Emília. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação*. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2007.
- DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e Arte maior de Donato: tradução, anotação e estudo introdutório*. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: USP/Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas e Vernáculas. 2011.
- DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, nº 1, jan./mar. 2008, p. 7-18.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

- _____. *Dizer e não dizer. Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- _____. *Estruturalismo e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- ELIA, Silvio. *Ensaios de filologia e linguística*. São Paulo: Editora Grifo, 1975.
- FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FARIAS, Washington Silva de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. - São Paulo: Contexto, 2017.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013a.
- _____. Semântica da enunciação. In: JUNIOR, C. F. & BASSO, R. (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013b.
- _____. [et al.]. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. [et al.]. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MARINS, Anderson Rodrigues. *Linguística e Gramática: fatos do sistema*. 1ª 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. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

- _____; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2007.
- _____. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERNAMBUCO, Juscelino; FIGUEIREDO, Maria Flávia. O ensino do texto e da gramática a partir das contribuições bakhtinianas. *Coleção Mestrado em Linguística. Nas trilhas do texto*, v. 5, p. 01 – 28, São Paulo: Editora Unifran, 2010.
- SOARES, Lia A. Antunes. Cinco gramáticas contemporâneas: leituras e concepções. *Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura*. Paraíba: UFP, v. 13, nº 2, jul./dez. 2017, p. 48-64.
- VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.
- VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.

ENSINO GRAMATICAL NO BRASIL QUINHENTISTA: REFLEXÕES A PARTIR DA *RATIO STUDIORUM* (1599)

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes¹

Introdução

O objetivo deste trabalho, resultado de uma pesquisa mais ampla, é o de discorrer acerca do pensamento gramatical nos colégios jesuíticos do Brasil quinhentista, a partir da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1599), doravante *Ratio Studiorum*, documento norteador das dinâmicas educacionais dos colégios da Companhia de Jesus. Para tanto, fizemos uso dos princípios postulados por Pierre Swiggers (2013) e por Konrad Koerner (2014), teóricos da Historiografia Linguística. Desse modo, foi possível fazer o levantamento do “clima intelectual” da época de elaboração da *Ratio Studiorum* (1599) e como se deu a aplicação das orientações para o ensino de gramática nos colégios jesuíticos no Brasil.

O recorte temporal escolhido foi o século XVI, período em que a *Ratio Studiorum* ainda estava sendo elaborada. Assim, buscou-se verificar de que modo as dinâmicas nos colégios brasileiros participaram da confecção do documento em análise, visto que a *Ratio Studiorum* preconizava uma sistematização a partir das experiências dos docentes nos colégios. Objetivou-se, ainda, analisar de que modo o contexto colonial

1 Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do professor Doutor Leonardo Ferreira Kaltner. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

contribuiu para uma aplicação diferente do modo como os preceitos da *Ratio Studiorum* foram feitos na Europa.

No tópico seguinte, expomos a base teórico-metodológica que norteou essa pesquisa. Em seguida, há a síntese do documento analisado para, enfim, discorrermos acerca dos primeiros colégios jesuíticos abertos no Brasil quinhentista.

A Historiografia Linguística

A Historiografia Linguística, doravante HL, é uma disciplina interdisciplinar como a Sociologia, a Retórica, a Antropologia, dentre outras áreas de estudo, e a história de cada um desses campos. Pierre Swiggers define a HL 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).

Swiggers (2014, p. 42), ao tratar sobre o objeto e os objetivos da HL, aponta que “os textos que o historiógrafo (ou o historiador) da linguística deve estudar podem ser considerados o ‘reflexo (ou depósito) material’ da história da linguística”. Ainda segundo o autor, a história da linguística “trata-se de um conjunto complexo” (SWIGGERS, 2014, p. 42), devido a alguns fatores: tradições de diversas ordens (éticas, geográficas ou culturais); integração de acontecimentos nas esferas pessoal e pública (políticos, socioeconômicos e institucionais); e amplitude de materiais que contêm a história do pensamento linguístico, como manuais, obras teóricas etc.

A amplitude de análise que a HL permite ao historiógrafo faz com que este necessite organizar a pesquisa em pelo menos duas etapas ou partes. A primeira refere-se à formação de um “organograma”

(SWIGGERS, 2014, p. 44), cuja elaboração é composta pelo “substrato de atividades práticas e teóricas por parte dos que se podem denominar ‘atores’ da *história da linguística*” (SWIGGERS, 2014, p. 44). Ou seja, busca-se fazer o levantamento de tudo que foi dito a respeito do conhecimento linguístico ao longo do tempo.

A segunda etapa é a própria análise do material selecionado. Nesse momento, é importante que o historiógrafo esteja atento às fases que Swiggers (2014, p. 44) denomina de: *heurística* (referente ao acesso ao material, leitura dos textos-fontes, a terminologia utilizada no documento e a contextualização das ideias e dos termos); *hermenêutica* (de que modo o pensamento linguístico contido no documento de análise dialoga com outros pensamentos acerca do conhecimento linguístico, ou seja, as referências e diálogos que o texto faz com outras correntes teóricas linguísticas); e *executiva* (exposição dos resultados da análise).

Neste trabalho, a fase *heurística* compõe-se da própria *Ratio Studiorum* (1599), por meio da tradução do padre Leonel Franca, e também da leitura de textos que permitiram fazer o levantamento do contexto sócio-histórico. Com relação à *hermenêutica*, percebemos o diálogo da *Ratio Studiorum* com o *modus parisiensis* e o método aristotélico de perguntas e respostas. Já a fase *executiva* se apresenta com a própria narrativa historiográfica ao longo do trabalho.

Konrad Koerner (2014), outro pesquisador da HL, postula três princípios para se fazer a análise historiográfica. São eles: contextualização, imanência e adequação teórica. No primeiro, o historiógrafo faz o levantamento do “clima intelectual”, buscando inserir o texto analisado no contexto sociocultural da época. No segundo princípio, o historiógrafo busca “estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico” (KOERNER, 2014, p. 58). É, portanto, nesse momento que o analista coloca o texto analisado no mesmo circuito das demais obras que são do período, intentando estabelecer as aproximações e distanciamentos entre o pensamento linguístico que figuram o período. Por fim, com os resultados dos princípios anteriores, o historiógrafo pode fazer a “adequação teórica”, que visa a “introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão” (KOERNER, 2014, p. 59).

***Ratio Studiorum* (1599)**

A *Ratio Studiorum* foi o documento elaborado pela Companhia de Jesus com a finalidade de unificar as dinâmicas educacionais dos colégios jesuíticos ao redor do mundo. Ela é composta por 467 regras divididas para os diversos profissionais que compunham a organização escolar. Ela especifica desde o horário das aulas até mesmo quais os autores deveriam ser usados durante o programa escolar.

Esse compêndio foi elaborado a partir das experiências dos professores nos colégios da Companhia. Por causa disso, o processo de elaboração da *Ratio* levou cerca de 51 anos, uma vez que ocorreram várias tentativas de elaboração do documento, bem como sua aplicação para que os professores pudessem dar o parecer a respeito da sua aplicabilidade.

O quadro abaixo mostra as tentativas de elaboração da *Ratio* e seus respectivos responsáveis até a sua edição em 1599.

Quadro 1: Quadro evolutivo da *Ratio Studiorum*

ANO	ORGANIZADOR	NOME DO DOCUMENTO
1548-1556	Jerónimo Nadal	<i>mos et ratio Collegii Romani; De Studiis Societatis Jesu et ordine Studiorum</i>
1551	Coudret	<i>De Ratione studiorum Collegii Mesanensis</i>
1564	Ledesma	<i>De Studiis Collegii Romani</i>
1572	Francisco de Borja	
1599	Aquaviva	<i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu</i>

Quadro de elaboração da *Ratio Studiorum* até 1599. Fonte: (LOPES, 2020, p. 19)

O currículo da *Ratio Studiorum* (1599) é dividido em três grandes partes, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Quadro do currículo da *Ratio Studiorum* (1599)

LETRAS OU HUMANIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Retórica • Humanidades • Gramática Superior • Gramática Média • Gramática Inferior
FILOSOFIA OU ARTES
TEOLOGIA

Quadro de divisão do currículo da *Ratio Studiorum*. Fonte: (LOPES, 2020, p. 19-20)

Este trabalho se volta para as classes de gramática (inferior, média e superior), a fim de perceber de que modo elas aparecem nos colégios jesuíticos brasileiros, ou seja, de que modo o ensino da língua latina foi trazido ao Brasil.

A partir do currículo, podemos perceber que a inserção de uma formação religiosa, por meio do curso de Teologia, demonstra que havia a preocupação de se desenvolver no aluno tanto o critério religioso, quanto o científico. Isso se dá pelo fato de a *Ratio* se inserir no contexto de Reforma Católica, objetivando a retomada do público católico que havia sido perdido pelo movimento protestantista.

O desejo de elaborar um documento que servisse de norte nos colégios jesuíticos já havia sido expresso nas *Constituições*² da Companhia de Jesus. Em sua IV parte, Loiola deixa claro que a instrução serviria de meio para que o homem alcançasse o Criador, por meio de uma vida religiosa.

[307] 1. O fim que a Companhia tem diretamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim exige uma vida exemplar, doutrina necessária, e maneira de a apresentar. Portanto, [...] devem-se procurar os graus de instrução e o modo de utilizá-la para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor.

2 *Constituições* (2004) foi o documento elaborado por Inácio de Loyola, em 1554, com o objetivo de estabelecer as ações e normas da instituição religiosa.

Para isto a Companhia funda colégios e também algumas Universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos [...] possam instruir-se [...] (*Constituições*, 2004, p. 115).

Portanto, o estudo visava a uma formação que fosse tanto moral quanto religiosa, fazendo uso das Letras. Um ensino humanista-renascentista, mas sem a separação da questão religiosa, uma vez que

o ensino humanístico renascentista português vai se diferenciar do movimento que acontecia nos reinos vizinhos em um aspecto, pelo menos, que é a sua junção à religiosidade. A recepção da educação humanística em Portugal vai se afastar do humanismo italiano e francês, vinculando o desenvolvimento do ser humano como consequência o conhecimento de Deus, o que significa uma adoção do novo método de ensino do *modus parisensis*, sem o abandono da escolástica, de cunho aristotélico-tomista [...] (LOPES, 2020, p. 28).

Colégios jesuíticos no Brasil quinhentista

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, com o objetivo de catequizar os habitantes da terra. De modo diferente do que ocorreu na Europa, a missão jesuítica no Brasil visava à catequização dos povos indígenas. O credo e as orações permitiam que os indígenas tivessem o primeiro contato com a língua latina, que era o objetivo principal no estudo de línguas, por ser esta a língua de cultura da época.

Quando se fala da educação, do ensino, da instrução e da catequese desenvolvidos pela missão jesuítica, deve-se especificar a historicidade desses conceitos nas circunstâncias luso-brasileiras em que ocorrem para não generalizar anacronicamente os modos como são entendidos hoje. A sociedade portuguesa do século XVI não é burguesa, iluminista ou liberal. Sua experiência do tempo é outra, diferente da experiência temporal

moderna, pois pressupõe a presença providencial de Deus como Causa e Fim da sua história (HANSEN, 2010, p. 11).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que:

No Estado do Brasil, a catequese e o ensino são práticas socioculturais do chamado “capitalismo monárquico português” na nova situação política mundial determinada pelos Descobrimentos, pela Reforma protestante, pela Contrarreforma e pela disputa comercial e política das potências da Europa pelas possessões coloniais. Iniciado no Estado do Brasil em um momento de aguda crise econômica de Portugal, o programa concilia os interesses da Companhia de Jesus, da Coroa portuguesa e dos coloniais luso-brasileiros (HANSEN, 2010, p. 14-15).

Dessa forma, a abertura de colégios no Brasil serviria para a expansão do reino português, do catolicismo e a qualificação de recursos humanos para atuarem no “Novo Mundo”.

Colégio da Bahia

O colégio começou como uma casa de estudos elementares³, em 1549, quando Manuel da Nóbrega, juntamente com outros portugueses, chegou ao Brasil. Inicialmente, esse colégio funcionou como externato. Porém, no final do ano, ao ser transferido para a cidade de Salvador, ele passou a receber alunos no sistema de internato.

No ano seguinte, 1550, chegaram sete meninos órfãos, vindos de Portugal. Foi com a chegada desses alunos que houve a fundação do colégio, mesmo que ainda não tivesse o formato desejado e funcionando ainda como um lugar de ensino elementar.

No ano seguinte, 1551, chegaram mais meninos órfãos e a ordem para que o espaço fosse tornado em uma Confraria de Meninos, pois,

3 Casas de estudos elementares são as casas de alfabetização, lugar onde os alunos eram ensinados a ler e a escrever.

assim, poderia haver ajuda financeira por parte do governo português, uma vez que os jesuítas não podiam receber recursos, por serem uma Ordem religiosa. A casa passou, então, a se chamar Colégio dos Meninos de Jesus (HANSEN, 2010, p. 20-21).

Salienta Serafim Leite (1938) que Nóbrega se empenhou em convencer o governador Tomé de Sousa e os principais do lugar de que a construção de um colégio permitiria que os meninos órfãos recém-chegados poderiam catequizar os indígenas e ainda fazerem com que eles se voltassem ao estudo ou a algum ofício. Vemos, dessa maneira, que a escolarização visava, primeiramente, à catequização e à formação de recursos humanos.

Apesar de todas as dificuldades, houve, nesse colégio, livros, conforme menciona o padre Nóbrega em carta, porém, não há o registro de quais foram as obras nem a quantidade.

Posteriormente, chegaram dezoito alunos ao colégio, o que fez com que as despesas aumentassem ainda mais. De acordo com Serafim Leite (1938, p. 72), no ano de 1553, houve o início das aulas de gramática latina, cujo professor foi o padre Antônio Blasques. Dois anos após, em 1555, o colégio contava com vinte e quatro moços mamelucos e indígenas, mais os padres. Devido às dificuldades para manter esse quantitativo de pessoas no colégio, a leva recente de alunos novos foi redistribuída para os outros colégios. No ano de 1556, o colégio abrigava quarenta e quatro pessoas (LEITE, 1938, p. 42).

O objetivo da missão jesuítica era o de chegar ao Brasil e abrir colégios para formar padres catequizadores. No entanto, a Companhia de Jesus não dispunha de recursos necessários para o empreendimento. Os jesuítas dependeram das doações feitas pelo governador Tomé de Sousa e dos moradores da terra, conforme pontua Serafim Leite (1938, p. 48). A escassez de recursos era tão grande que os próprios padres se ocuparam dos mais diversos ofícios, como a carpintaria e construção de edifícios.

No ano de 1555, o rei de Portugal adquiriu algumas casas para servirem de colégios, porém eram lugares precários, que necessitavam de reformas frequentemente. Em uma carta datada de 1557, Manuel da Nóbrega relata ao rei de Portugal as condições em que os padres e os alunos estavam vivendo.

As casas que agora temos são estas [...], uma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições [...], um estudo e um dormitório e um corredor, e uma sacristia, por razão que outra casa

que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de igreja por nunca depois que estamos nesta terra sermos poderosos para a fazer, o que foi causa de sempre dizermos missa em nossas casas. Neste dormitório dormimos todos assim padres como irmãos assaz apertados. [...] todas estas casas assim uma como as outras são térreas; tudo isso está em quadra.

O chão que fica entre nós e os moços não é bastante para que repartindo-se eles e nós fiquemos agasalhados, maiormente se nele lhes houvessem de fazer refeitório, dispensa e cozinha como será necessário (NÓBREGA, 2017, p. 234-235).

Esse registro nos mostra que a situação dos missionários no Brasil era bastante difícil, e que os investimentos no setor educacional já eram poucos desde o início da escolarização. E, além da dificuldade financeira, havia a falta de livros suficientes e a alta taxa de evasão escolar, conforme aponta Serafim Leite (1938, p. 40-41).

Mesmo diante de tantas dificuldades, o colégio prosseguia com o ensino das Letras. Serafim Leite, ao citar uma carta do padre Manoel da Nóbrega, relata-nos: “Fizemos uma cozinha e um refeitório e uma dispensa, que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão. Em uma delas dormem os moços, em outra se lê Gramática, em outra se ensina a ler e escrever” (LEITE, 1938, p. 49). E, no ano de 1568, o curso de latinidade era oferecido numa grande sala.

Em 1584, José de Anchieta informa a situação do colégio:

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

Esse relato nos mostra que a classe de gramática latina estava em funcionamento, ainda que não houvesse subdivisão dela, pois assevera Leite (1938) que “quando se lê nos documentos que havia duas classes de latim, isto significa, em todo o século XVI, no Brasil, não alguma

das subdivisões da gramática, mas duas daquelas três grandes secções: Gramática e Humanidades” (LEITE, 1938, p. 72).

Em 1589, o colégio contava com um aluno interno e quarenta externos (LEITE, 1938, p. 82).

Colégio de São Paulo

Do mesmo modo como houve no colégio da Bahia, este também iniciou como uma casa de estudos elementares, com vistas à catequese e à instrução. Ele teve origem na cidade de São Vicente, entre 1549 e 1550, com a ida do padre Leonardo Nunes em companhia de dez ou doze meninos. Foi formada uma espécie de Seminário ou Colégio onde se ensinava leitura, escrita e latim a alguns dos que foram com o padre, mais as crianças filhos de portugueses e indígenas (LEITE, 1938).

Em 1554, o colégio foi transferido para São Paulo de Piratininga, para que os alunos ficassem mais perto das suas famílias, para diminuir os custos e pelo fato de que os moradores de São Vicente corrompiam a boa conduta dos estudantes. Um outro colégio foi aberto em Maniçoba, “onde estão dois Padres e Irmãos e o Ir. Gregório Serrão com escola de gramática” (LEITE, 1938, p. 273).

A precariedade fez com que a construção efetiva do colégio se realizasse apenas em 1556.

A falta de recursos, vivendo a casa quasi que exclusivamente do que lhe davam os índios em troca do trabalho de ferreiro de Mateus Nogueira, não permitiu desde logo a transformação da escola de meninos em colégio da Companhia, como era projeto de Nobrega. Só em fins de 1555, de acordo com o incansável Luiz da Grã, ficou resolvido “formar em perfeito colégio o que só era inchoado em Piratininga”, tendo “princípio a execução desta solenidade nos primeiros de janeiro do ano seguinte de 1556” (X X V I). Em Piratininga permaneceu o colégio até 1561, quando se transferiu para São Vicente. Mas, por falta de mantimentos na vila da costa, a classe de gramática em

novembro do mesmo ano foi de novo instalada no planalto (ANCHIETA, 1933, p. 548).

Nesse colégio havia três classes de gramática, cujos alunos eram tanto os moradores da terra, os chamados “brasis”, como padres. Nesse mesmo tempo, Anchieta aprendeu a língua indígena e confeccionou materiais que serviriam de auxílio para os padres catequizadores. Ao elaborar esses materiais, Anchieta acabou por iniciar a descrição da língua local, a língua indígena.

Aponta Serafim Leite (1938, p. 278) que, em 1561, o colégio foi ampliado ao ganhar um anexo. Essa parte teve por objetivo servir como um local para o estudo das Letras.

Colégio do Rio de Janeiro

Os planos de se construir um colégio no Rio de Janeiro iniciaram em 1565. No ano de 1567, a Companhia de Jesus já possuía um terreno para a construção do prédio. Contudo, a falta de recursos fez com que, no ano da morte do padre Manuel da Nóbrega, 1570, que havia sido escolhido como o reitor desse colégio, ainda não tivesse sido estabelecido.

A demora na construção do colégio do Rio de Janeiro se deu pela falta de recursos e também por estar envolta nas diversas guerras travadas entre portugueses e franceses, ambos os países tinham apoio de tribos indígenas diferentes. O clima de tensão era tão marcante que até mesmo os alunos acabaram se envolvendo nos embates.

Aponta Serafim Leite (1938) que a construção deste colégio contou com o auxílio dos padres, que além de ministrarem as aulas e se ocuparem da catequização dos indígenas, ainda trabalhavam na construção do prédio, como foi o caso do padre Afonso Braz que atuou como carpinteiro. A partir desse fato, podemos perceber que a formação dos colégios jesuítos visavam a não somente a formação espiritual como também a técnica, impulsionada pelo contexto das Grandes Navegações.

A demora para a construção desse colégio fez com que toda a estrutura que havia sido erigida se desgastasse a ponto de haver a necessidade de se construir outra edificação sobre o que se havia feito. Assim, com

materiais e dinheiro fornecidos pelo rei, a obra foi concluída em 1585. O colégio foi composto por treze compartimentos ou quartos. Passados alguns anos, o prédio foi ampliado.

Apesar de todos os transtornos ocorridos durante a construção desse colégio, as aulas elementares já ocorriam desde 1573, e as de Humanidades desde 1574. O colégio contava ainda com dezenove alunos matriculados, dos quais, quatorze eram externos e cinco internos. Havia ainda aulas de literatura (LEITE, 1938).

Em 1583, o colégio funcionava com três cursos (elementar, Humanidades e Teologia moral ou casos de consciência). Em 1597, o número de alunos cresce e, por causa disso, mais uma turma de Humanidades é aberta. É possível notar que as propostas da *Ratio Studiorum* estavam sendo colocadas em prática nesse colégio, pois, além da divisão do currículo (Letras ou Humanidades e Teologia), os alunos faziam apresentações, como a que fizeram ao Administrador Eclesiástico, em 1578, conforme menciona Serafim Leite (1938).

Colégio de Recife/Olinda

A fundação desse colégio iniciou-se com a revisão do projeto, pois, devido à carência de recursos, não seria possível construí-lo de acordo com o esboço inicial. O local para a construção foi adquirido por meio de doação. Nesse espaço, havia uma pequena casa onde se iniciaram as aulas elementares. Em 1568, as aulas elementares já ocorriam, e, em 1570, o padre Amaro Gonçalves lecionou a primeira aula de gramática latina. Em 1576, começaram as aulas de casos de consciência, porém em menor número.

Esse colégio sofreu alguns contratemplos, como o fato de não haver um documento que comprovasse que o local pertencia aos jesuítas. Por causa disso, somente em 1574 as obras foram de fato iniciadas. A empreitada contou com o auxílio dos padres e dos alunos. Nessa mesma época, o colégio tinha trinta e dois alunos no curso de Humanidades e setenta frequentando o nível elementar.

A vila era bastante populosa, o que fez com que o colégio, que possuía dezenove quartos, não fosse suficiente para a demanda de alunos. Devido a esse fato, foi necessária a construção de um colégio maior. Com

o auxílio do rei D. Sebastião e algumas alterações no projeto, em 1584, os planos de construção de um novo colégio foram iniciados.

Serafim Leite (1938, p. 458) traz um relato que evidencia que os preceitos da *Ratio Studiorum* já estavam sendo postos em prática. Para tanto, vejamos, abaixo, uma síntese das dinâmicas propostas na *Ratio Studiorum* para a classe inferior de gramática no dia de sábado:

Quadro 3: Quadro da síntese das atividades no colégio jesuítico

Sábado	
MANHÃ	
1ª hora	» Recitação pública de todas as preleções da semana.
2ª hora	» Repetição
30 minutos	» Desafio.
TARDE	
1ª hora	» Recitação pública de todas as preleções da semana. » Catecismo.
2ª hora	» Repetição.
30 minutos	» Catecismo ou exortação espiritual*
*Caso a exortação espiritual tenha sido feita na sexta-feira, o conteúdo da sexta-feira era para ser posto neste horário.	

Classe inferior de gramática: dias de sábado. Fonte: (LOPES, 2020, p. 73)

Vejamos a descrição trazida por Serafim Leite:

Ficaram célebres as festas da abertura dos anos letivos de 1573 e 1574, dias 2 e 3 de Fevereiro. Exercícios escolares, actos de declamação, representações teatrais, distribuição de prêmios, pecuniários ou em livros, aos alunos que mais se distinguiram em prosa e verso, proposição de enigmas, que se resolviam ou não conforme a dificuldade respectiva ou a habilidade dos concorrentes [...] (LEITE, 1938, p. 458).

Assim, é possível concluir que as dinâmicas escolares ocorridas no Brasil já seguiam as normas estabelecidas na *Ratio Studiorum* antes mesmo da sua edição final em 1599. Convém ressaltar que a elaboração desse

documento partiu dos registros feitos pelos professores na abertura do primeiro colégio aberto em Messina, na Itália (FRANCA, 2019, p. 12).

Considerações finais

A *Ratio Studiorum* tinha por objetivo unificar o ensino em todos os colégios da Companhia de Jesus. Por meio de um ensino humanista renascentista, tendo como base o *modus parisiensis*, o intuito dos jesuítas era o de permitir que os homens se chegassem a Deus fazendo uso da *litterae*.

Diferentemente do que ocorreu na Europa, no Brasil, a missão jesuítica teve por objetivo maior a catequização dos povos nativos. Os colégios funcionaram como local de formação de missionários. O ensino despertou a curiosidade dos indígenas, o que fez com que os padres focassem a escolarização das crianças. Assim, a catequese foi utilizada como meio de ensino, pois, enquanto os alunos aprendiam as orações, eles tinham contato com a língua latina e a sua estrutura.

O ensino no Brasil quinhentista, primeiramente, foi feito pelo ensino elementar – leitura e escrita –, fornecendo, desse modo, a primeira etapa da escolarização: a alfabetização. Em seguida, foram erigidos os colégios que serviriam para dar continuidade à escolarização dos alunos, completando, dessa maneira, o que hoje temos como a educação básica.

Por fim, a abertura de colégios no Brasil quinhentista foi feita com muitos percalços, devido à escassez de recursos financeiros e, em alguns lugares, como no Rio de Janeiro, pela presença constante de guerras. Contudo, mesmo diante de tantos problemas, os colégios conseguiram funcionar, levando à população os preceitos constantes na *Ratio Studiorum*.

Referências

- ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph Anchieta, SL (1554-1594)*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira AS, 1933.
- Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HANSEN, J. A. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.
- KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman, Sônia Coelho, Susana Fontes, Rolf Kemmler et all. Braga: 2014.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo I. Tipografia Porto Médico, 1938.
- LOPES, Janaina F. de O. *As classes de gramática na Ratio Studiorum (1599) à luz da Historiografia Linguística*. 2020. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- NÓBREGA, Manuel da. *Manuel da Nóbrega: obra completa*. Paulo Roberto Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2017, São Paulo: Loyola, 2017.
- SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: *Status*, Modelos e Classificações. *Eutomia*. V. 2, p. 1-17, 2010.
- SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 1-21, 1º e 2º semestres de 2013.

GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA COM OS MANDAMENTOS DA SANTA MADRE IGREJA (1540): UM ESTUDO DA GRAMATICOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI

Viviane Lourenço Teixeira¹

Introdução

O presente artigo se vincula ao campo da Historiografia Linguística e da Gramaticografia, que tem como escopo analisar o pensamento linguístico através do objetivo relevante de se analisar o texto através de seu contexto (Swiggers, 2013). Como objeto de estudos, selecionamos a *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), cujo autor é João de Barros, português, político e intelectual do século XVI.

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem, tendo como orientadora a professora Dra. Mônica Guimarães Savedra e como coorientador o professor Dr. Leonardo Ferreira Kaltner. Possui graduação em Letras Português-Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014); Graduação Português-Latim pela Universidade Federal Fluminense (2018); Mestrado em Estudos de Linguagem (CAPES) – história, política e contato linguístico – pela Universidade Federal Fluminense (2019); Graduação Português-Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (em andamento). Tutora do programa de Tutoria de Letras da Universidade Federal Fluminense. Professora da educação básica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, contato linguístico e ecolinguística.

A gramática de Barros pode ser considerada, ao lado da gramática de Fernão de Oliveira, como uma das primeiras a fazer (ou ao menos tentar) uma descrição gramatical da língua portuguesa. Pretendemos, pois, no presente artigo, esboçar uma visão acerca das ideias linguísticas de Barros, e para isso, nosso trabalho evidenciará, entre outras coisas: a figura de Barros sob a ótica da HL; um breve panorama sobre o estudo da gramaticografia da língua portuguesa no século XVI; e por fim, a apresentação da estrutura da gramática de Barros.

João de Barros, à luz da Historiografia Linguística

A biografia de João de Barros (c.1496-1470) apresenta elementos que nos levam a compreender culturalmente sua produção tão diversificada, durante as primeiras décadas do século XVI, que tem como eixo de interesse o país lusitano. Discorreremos acerca de sua biografia e sua produção a partir do viés da Historiografia Linguística.

A Historiografia Linguística (HL) tem sua teoria e seus princípios identificados com outra disciplina: História das Ideias Linguísticas. Essas disciplinas apresentam pontos de convergência e divergências, como afirma Marli Quadros Leite no livro *Historiografia da Linguística* (2019), obra organizada pelo professor e pesquisador Ronaldo Batista:

Em primeiro lugar, vale situar as disciplinas, a História das ideias Linguísticas (HIL) e a Historiografia (da) Linguística (HL), no plano das ciências da linguagem e, mais especificamente, projetá-las no quadro das disciplinas que se inclinam na direção do saber construído na longa duração do tempo, pois ambas têm um objetivo comum, no plano de fundo, que é analisar e interpretar o conhecimento linguístico tecido no tempo e no espaço, embora tenham suas especificidades e diferenças, por, nesse contexto, definirem diversamente seu **objeto de estudo** e operarem de modo diferente epistemológica e metodologicamente [...] (LEITE, 2019, p. 140, grifo nosso).

No tocante a esse ponto, tem-se que, na História das Ideias Linguísticas, conhecimentos sobre a linguagem e sobre as línguas e seus

funcionamentos, assim como suas características e suas categorias, produzidos ao longo do tempo, são caracterizados como objetos de estudo (LEITE, 2019, p. 161). Quanto à HL, entre outros objetos, destacamos em nosso trabalho o *texto* como objeto primário (SWIGGERS, 2013, p. 41)². Não obstante, vale sublinhar que é o historiógrafo da linguística quem opta por qual definição de objeto levará em consideração em sua análise e tem nisso o seu primeiro revés, isto é, “O primeiro desafio do historiógrafo da linguística reside, pois, na explicitação dos limites do seu domínio e na enumeração dos seus objetos possíveis” (ALTMAN, 2019, p. 26).

No caso de nossa exposição, esse aspecto se delimita à seleção da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), de João de Barros, cujo texto se figura como um ponto de partida acessível aos gramáticos contemporâneos, além de ser um dos principais documentos para a análise e compreensão do método de alfabetização no Brasil quinhentista. No que tange a esse aspecto, é sob o embasamento teórico-metodológico dos princípios de descrição historiográfica de Koerner (1996) e nos parâmetros de Swiggers (2009, 2013), citados por Batista (2013), que pautamos nossa análise.

Os princípios de *contextualização*, *imanência* e *adequação* foram imprescindíveis para definirmos o valor da gramática de João de Barros e contextualizá-la na produção científica do Brasil no século XVI; assim como os parâmetros da *cobertura*, *perspectiva* e *profundidade*. A contextualização refere-se “[...] ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral dos períodos em que as teorias se desenvolveram” (KOERNER, 1996, p. 60). O segundo passo que o historiógrafo deve seguir é aquele em que o estudioso não pode deixar elementos externos – como, segundo Koerner (1996, p. 60), a formação e a doutrina linguística – interferirem na análise. Nas palavras de Batista (2013):

Aproximações com visões contemporâneas do historiógrafo devem ser evitadas, em nome de um tratamento próximo ao filológico para o objeto de análise; em outras palavras, o que se pretende é compreender o objeto de análise em sua própria natureza e configuração social e temporal,

2 Pierre Swiggers, acerca da definição de texto, aponta que “Há muitos aspectos do fenômeno a que denominamos ‘textos’ que merecem certa reflexão do ponto de vista do historiador da linguística [...]” (SWIGGERS, 2013, p. 41).

isto é, analisar o pensamento linguístico tal como ele se define (BATISTA, 2013, p. 76).

O princípio da *adequação* refere-se àquele ponto em que o historiógrafo está “livre” para implementar suas ponderações e análises críticas. Como última etapa, traz ao leitor uma releitura do texto original; contudo, como nos chama atenção Koener (1996, p. 60), é preciso que seja de forma cautelosa e ao mesmo tempo explícita a introdução de “aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito ou teoria” (KOERNER, 1996, 60).

Quanto aos parâmetros, apresentados por Swiggers (2009), que segundo ele afetam o trabalho do pesquisador, têm-se que a *cobertura* refere-se ao período, campo geográfico e a qual temática constitui o objeto de estudo do historiógrafo, no qual “[...] está en correlación con el tipo de documentación accesible/estudiado, con el poder explicativo de la hipótesis del historiógrafo, con el tipo de investigación interdisciplinaria que se impone [...]” (SWIGGERS, 2009, p. 70); a *perspectiva* pode ser interna e externa; e a *profundidade* da análise – que é determinada não só pelo pesquisador da HL, mas também por seu objeto e pelas ferramentas disponíveis – “[...] no está solamente determinado por el interés, el gusto o la vocación más o menos teórica del historiógrafo; en muchos casos está determinado por el objeto de estudio elegido y por la documentación disponible” (SWIGGERS, 2009, p. 70).

Como disciplina recém institucionalizada, a HL nos é cara no que diz respeito ao nosso objeto de estudos e foi de significativa valia para executarmos o trabalho por nós proposto. A *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* tem sua primeira edição publicada em 1540, durante o reinado de D. João III (1521-1557)³. A política dele abrangia o desenvolvimento cultural e a preparação intelectual dos membros da alta sociedade portuguesa. Nessa época do reinado, a inquisição, que fora instituída por D. João III, as censuras, a difusão do pensamento humanista, entre outras coisas, estavam se propagando. Em um contexto econômico, político, ultramarino, cultural e social o então rei de Portugal

3 Filho mais velho de D. Manuel I (rei à época do descobrimento do Brasil, em 1500), D. João III ficou conhecido como “O Piedoso”.

dá início à concreta colonização do Brasil; surge, assim, uma utilização maior e frequente da língua portuguesa na colônia. Evidenciar esses aspectos é de significativa importância para compreendermos qual foi a proposta de João de Barros em sua gramática. Como afirma Lourenço (2019): “[...] devemos pensar o contexto socioeconômico, político e cultural no qual a obra e seu autor estão inseridos, sendo importante a biografia do autor neste caso, o *momentum* histórico da publicação da obra e sua recepção (LOURENÇO, 2019, p. 22).

João de Barros, nascido em Portugal (acredita-se que em Viseu no ano de 1496), era homem da corte, filho de um nobre. Foi importante personagem em seu país de origem, tanto à época de D. Manuel I, quanto à de D. João III. Alcançou a confiança deste último quando era “moço de guarda-roupa real”; e ao assumir o reinado em 1521, D. João III concede a Barros o título de capitão. Exerceu as funções de tesoureiro (Casa da Índia de 1525 a 1528) e feitor das Casas da Índia e da Mina (já em Portugal, após seu regresso em 1532); por seu trabalho honrado e comprometido, recebeu duas capitânicas hereditárias no Brasil (1535).

Como intelectual, foi influenciado pelos princípios do Humanismo, assim como outros autores da época. Entre suas obras, destacam-se: *A crônica do Imperador Clarimundo* (1522); *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539); *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540); *O diálogo de João de Barros com dois filhos seus sobre preceitos morais* (1540); *Diálogo evangélico sobre os artigos da fé contra o Talmud dos Judeus* (1543); *Décadas da Ásia* (1552); e *Ropicapnefma* (1553).

A despeito de uma considerável vida intelectual e de sua carreira política, marcada de prestígio, João de Barros viveu seus últimos dias na pobreza. Mesmo após ter recebido o título de fidalguia, morre, em 1570, na mais completa miséria.

Um estudo da gramaticografia da língua portuguesa no século XVI.

Pensar no estudo da gramaticografia brasileira do século XVI é começar, de fato, pelo início. A obra de João de Barros é a primeira gramática propriamente dita da língua portuguesa. Antes da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), Fernão de

Oliveira já havia publicado *Grammatica da lingoagem portuguesa* em 1536. Ele e Barros configuram-se como gramáticos renascentistas que se voltam para uma descrição do português.

Muitos são os modelos de gramáticas surgidos desde a base filosófica oriunda na Grécia antiga. Gramática como o conjunto de “interpretações” e “descrições” que giram em torno do funcionamento da língua (MARTELOTTA, 2013, p. 44) apresenta ao longo da história nomenclaturas e objetivos diversos, além de serem exemplos de como a sociedade sempre esteve preocupada em estabelecer meios para que o homem entendesse o funcionamento da própria língua.

Nas palavras de Faraco, “[...] as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo” (FARACO, 2006, p. 14). Não obstante, as primeiras gramáticas eram engessadas em um único padrão a ser seguido e executado nas instituições. No século XIII, o modelo chamado de gramática especulativa, junção da gramática descritiva (aquela que busca descrever o método pelo qual uma língua funciona, como meio de comunicação em um determinado momento) e a filosofia escolástica (método crítico e de aprendizagem), é aquele que sobressai.

Grego e latim sempre foram centros de interesses e com o estudo de obras que explicassem o funcionamento da língua não foi diferente. O latim foi durante séculos a língua utilizada nos estabelecimentos de ensino, o que justifica seu aparecimento nas primeiras gramáticas, não só as de língua portuguesa. A *Gramática sobre la lengua castellana* (1492) do espanhol Elio Antonio de Nebrija, como a primeira a ser impressa na Europa em língua vernacular, também apresenta comparações entre a língua latina e a castelhana, como meio eficaz de ensinar a língua nativa (castelhano) e suas “regras”. Era inevitável a essa época deixar de usar o latim para se ensinar o vernáculo.

Segundo Schäfer-Prieß (2000, p. 95) o início da gramaticografia portuguesa advém das gramáticas vernáculas anteriores a de Fernão de Oliveira e a de João de Barros, entre as quais sobressai a de Antônio Nebrija. O processo cultural – marítimo, político, econômico – pelo qual passavam Espanha e Portugal havia anos, foi também mola propulsora para que o país luso passasse a dedicar especial atenção à propagação da língua portuguesa e seu ensino nas suas colônias. Fazer com que o português deixasse de ser uma língua estrangeira nas colônias, somado com as fundações das primeiras escolas no Brasil (a primeira delas fundada por Padre Manoel da

Nóbrega no de 1553, em São Vicente – o Colégio do Menino Jesus, que seguia o modelo da gramática de João de Barros) e o combate ao momento religioso pelo qual passava a Europa, fazem parte de um plano de estudos que visava à difusão da leitura.

A *Gramática* de João de Barros propõe, além do ensino da língua portuguesa, o ensino dos preceitos básicos do catolicismo. Nesse aspecto, cumpre notabilizar a relevância do conceito de “tradição” apresentado por Swiggers (2019, p. 60, 76, 77), para se compreender o processo de concepção apresentado em Barros.

Além da tradição religiosa e missionária, encontra-se em João de Barros a tradição bilíngue (latim-português) das gramáticas que perduraram regularmente até o século XIX. Observar, portanto, o início dos estudos gramaticais do português, sem deixar à margem o caráter bilíngue/multilíngue, permite que se façam apontamentos sobre a relevância das primeiras gramáticas latino-portuguesas. Ao lado da obra de Barros, o século XVI apresenta outras produções: *Grammatica da lingoagem portuguesa* (Fernão de Oliveira, 1536), *Regras que ensinam a maneira de escrever e Orthographia da lingua Portuguesa, com hum Dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua* (Pero de Magalhães de Gândavo, 1574) e *Orthographia da Lingoa Portvguesa* (Duarte Nunes de Leão, 1576) (KEMMLER, 2013, p. 147-148).

Ou seja, o século por nós estudado, em quarenta anos (1536-1576), trouxe aos falantes de língua portuguesa o conhecimento de como se estudar a estrutura e a organização de sua língua. Contudo, Kemmler ressalta que: “Entre as obras quinhentistas observa-se, portanto, que somente duas são identificadas como gramáticas [...], ao passo que as outras duas obras devem ser classificadas como tratados metaortográficos independentes” (KEMMLER, 2013, p. 148). Isso indica que foi de maneira tímida que a gramaticografia portuguesa se iniciou, assim como o processo de instrumentalização da língua.

Mesmo que tenha sido uma “atividade reduzida” no século XVI, a gramaticografia portuguesa não podia mais deixar de fazer parte dos planos lusitanos, visto que ocorria um grande aumento populacional de falantes de português devido às grandes navegações e à expansão colonial e comercial com outros povos (SCHÄFER-PRIEß, 2000, p. 107).

A difusão da língua portuguesa não deixava de manter o latim no seu nível elevado de língua clássica; visto que também para Barros e Oliveira, assim como foi para Nebrija, a aprendizagem da língua vernacular

auxiliária mais ainda a aprendizagem do latim. Conquanto, vale salientar, João de Barros valorizava sua língua materna e dava importância ao ensino de língua portuguesa às crianças. Na abertura de sua obra o próprio gramático, que dirige suas palavras a D. Felipe II, à época com seis anos, deixa clara sua intenção acerca dos objetivos que pretendia alcançar com seu texto. Como afirma Barbosa:

Barros explana [...] sobre os proveitos tirados pelo ensino da língua materna dado aos meninos em tenra idade. [...], João de Barros sugere que a criança, principiante nos estudos, inicie aprendendo a língua portuguesa e não a língua latina. Essa preocupação de João de Barros era algo inédito, ou pelo menos uma novidade à época. As línguas vernáculas ainda estavam em processo de constituição gramatical e o seu uso na escrita era uma tendência advinda do Renascimento. [...], João de Barros não condena o ensino das línguas clássicas. Ao contrário, vê no ensino da língua portuguesa uma oportunidade de preparação para o aprendizado daquelas, dada a conformidade que há entre o latim e o português (BARBOSA, 2010, p. 3-4).

A gramaticografia da língua portuguesa se inicia assim com uma exaltação da língua materna e com a finalidade de educar e evangelizar. Seu início no século XVI é importante para sua continuidade nos séculos seguintes. O professor Ricardo Cavaliere, em seu livro intitulado *A gramática no Brasil: Ideias, percursos e parâmetros* (2014), trata dos estudos gramaticais no Brasil do século XX. Para isso, relembra os séculos anteriores destacando o período científico da gramaticografia brasileira e as influências europeias (inglesas, alemãs e francesas).

O autor, em texto anterior – *Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação* (2012) –, já chamava a atenção para o fato de que são poucos os textos linguísticos escritos em território brasileiro que dizem respeito aos três primeiros séculos da colonização. O estudioso destaca, entre outros: *Arte de gramática da linguagem mais usada na costa do Brasil* (José de Anchieta, 1595), *Catecismo na língua brasílica* (Padre Antônio de Araújo, 1618), *Arte da língua brasílica* (Padre Luís Figueira, 1621), *Arte de gramática da língua brasílica da nação kiriri* (Padre Luís Vicêncio Mamiani, 1699) e *Arte da língua de Angola* (Pedro Dias, 1697) (CAVALIERE, 2012, p. 218).

Grande parte dessas obras tinha por finalidade – além de ensinar a língua portuguesa – catequizar, doutrinar e evangelizar os indígenas. Assim como a *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540) de João de Barros, as gramáticas nos primeiros séculos da colonização possuíam o mesmo viés linguístico missionário.

A gramática de João de Barros

Figura 1: Frontispício da Gramática

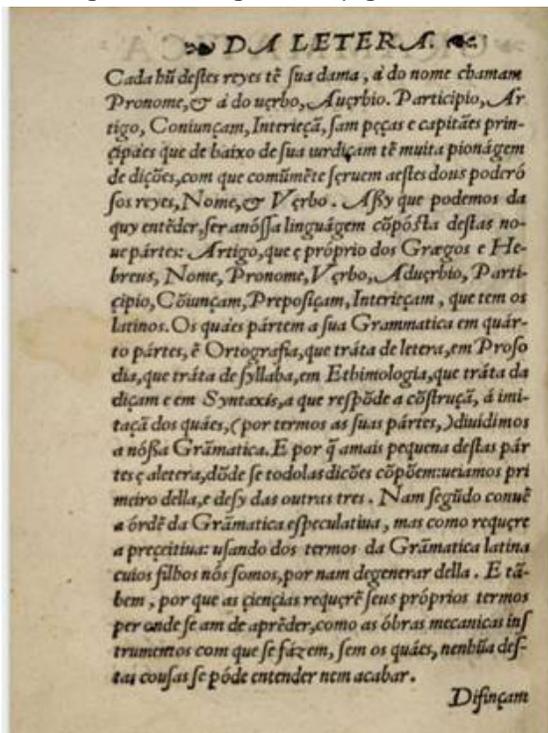


Frontispício da *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), de João de Barros.

Com o intuito de valorizar a língua portuguesa como língua materna, fato esquecido muitas vezes por conta do enaltecimento das línguas clássicas, em especial o latim, João de Barros traz em suas primeiras páginas a definição de gramática como vocábulo grego, que significa “ciências das letras”, e a definição dos gramáticos – um modo certo e justo de falar e escrever, próprio dos “barões doutos” (BARROS, 1540, p. 7).

Feita propositalmente para a expansão da língua portuguesa, a *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), divide-se em quatro partes: ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe ou construção. Nessa divisão didática da gramática, ele enumera as letras, aborda as sílabas, a quantidade e os acentos, traz a classificação das palavras, análise das flexões (nominal e verbal) e o estudo da sintaxe. E para apresentar as nove partes do discurso que compõem “nossa linguagem”, ele faz uma analogia com o jogo de xadrez.

Figura 2: Analogia com o jogo de xadrez



Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja (1540), de João de Barros

João de Barros, ao continuar sua explicação sobre como se organiza sua gramática, afirma que “somos filhos da gramática latina” (BARROS, 1540, p. 8), ou seja, afirma que sua gramática, mesmo tendo como objetivo exaltar a língua portuguesa, não deixará de valorizar o latim, visto que auxiliaria o ensino do português.

Vale salientar que nas primeiras linhas o autor lusitano aclara que a *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*, publicada um ano antes, que tinha por objetivo alfabetizar os meninos e apresentar os preceitos e os mandamentos da santa madre igreja, contém fundamentos e os primeiros elementos da *Gramática*. Assim, entende-se que para se ensinar/aprender a língua portuguesa era preciso primeiro ser iniciado nas leituras religiosas para depois ser introduzido nas questões gramaticais. Como partem de um mesmo objetivo, essas duas obras (muitas vezes encontradas juntas) inserem-se na perspectiva da linguística missionária.

O que se tem após a definição de gramática é um estudo detalhado com definições e exemplos sobre: letra, sílaba, nome, pronome, verbo, advérbio, preposição, interjeição, construção das partes, figuras e ortografia. Para finalizar, João de Barros apresenta *Diálogo em louvor a nossa linguagem*, como uma forma de terminar o ciclo que ele iniciara com a *Cartinha* em 1539.

Palavras finais

Em linhas gerais, a *Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1540), de João de Barros, tem sua divisão pautada na tradição gramatical renascentista latina, dispondo de elementos que auxiliam na construção do discurso. Com a divisão das letras, sílabas, palavras e orações, Barros é fonte garantida para o surgimento da gramaticografia da língua portuguesa, visto que, ainda hoje, as gramáticas do português seguem, em sua maioria, essa divisão.

As ideias gramaticais de Barros revelam a visão que ele tinha sobre a importância de se ensinar a língua materna, sem deixar de lado a língua clássica. Segundo Schäfer-Prieß (2000, p. 107), os objetivos e as propostas de Barros, relacionam-se ao acesso a uma língua de cultura; ou seja, a aprendizagem do latim, de maneira mais eficaz, deveria ser feita através da

gramática da língua materna. Diante disso, não há como negar que sua gramática tem relação com a escrita e que suas quatro divisões são vigentes e advêm da gramática latina.

O fato é que muito se tem ainda a estudar no que diz respeito à obra de João de Barros, seja através do viés histórico, literário, ou linguístico. Contudo, mesmo que as observações aqui feitas não esgotem o assunto, deixam evidentes que, sob a ótica da historiografia linguística, o objeto por nós selecionado coloca em voga alguns objetivos da HL, como: “[...] descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN, 2019, p. 42).

Referências

- ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *In: BATISTA, R. O. Historiografia da Linguística* (Org.). São Paulo: Contexto, 2019, p. 19-43.
- BARBOSA, V. S. *O pensamento pedagógico de João de Barros: um estudo preliminar da cartinha. In: IV Colóquio Internacional de Educação e contemporaneidade*. ISSN 1982-3657, p. 1-9, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_07/e7-32.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.
- BARROS, J. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*. ARAUJO, G. A. (Org.). São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2008.
- _____. *Grammatica da língua portuguesa*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1540.
- BATISTA, R. O. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALIERE, R. S. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Revista Limite*, n. 6, p. 217-236, 2012. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen206/11cava.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KEMMLER, R. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latinoportuguesa nos séculos XV a XIX. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 19, p. 145-176, 2013. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/36/36>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.
- LEITE, M. Q. Historiografia da linguística e história das ideias linguísticas: aproximação e distanciamento. In: BATISTA, R. O. *Historiografia da Linguística* (Org.) São Paulo: Contexto, 2019, p. 139-181.
- LOURENÇO, V. 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, 2019.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- SCHÄFER-PRIEß, B. *A Gramaticografia Portuguesa até 1822: Condições da sua gênese e critérios de categorização no âmbito da tradição latina, espanhola e francesa*. Trad. Silva JF. Revista e actualizada pela autora. Kemmler R, editor. Coleção Linguística 14. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2YZULFd>. Acesso em: 04 set. 2020.
- SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/6/18>. Acesso em: 24 out. 2017.
- _____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44-45, p. 40-59, 2013.
- _____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. O. *Historiografia da Linguística* (Org.). São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

Créditos das imagens

Figura 1: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa*, 1540.

Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo.

Figura 2: BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa*, 1540, p. 8.

Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo.

BLOCO 2 - Política Linguística e Glotopolítica

BLOCO II

POLÍTICA LINGUÍSTICA E
GLOTOPOLÍTICA

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE CHINÊS NA ESCOLA BRASILEIRA

Jinyu Xie¹

Introdução

Nos últimos anos, com a ascensão da China no cenário mundial, a expansão da língua chinesa ganhou grande força com o estabelecimento do Instituto Confúcio no mundo. O primeiro Instituto Confúcio no Brasil foi inaugurado em 2008 por intermédio de um convênio entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Sede do Instituto Confúcio, em parceria com a Universidade de Hubei. Em 2015, o Colégio Intercultural Brasil-China entrou em funcionamento, representando a primeira escola pública brasileira que incluiu a língua chinesa como disciplina obrigatória no currículo escolar. No entanto, na implementação do ensino de chinês nessas instituições e escolas, ainda estamos enfrentando muitas dificuldades em apropriar as práticas pedagógicas no contexto brasileiro. A falta de pesquisa científica no ensino de chinês no Brasil também constitui um grande desafio.

Mediante essa circunstância, o presente trabalho pretende analisar a implementação do ensino da língua chinesa no contexto escolar no Brasil, por meio de um estudo de caso do Colégio Intercultural Brasil-China. A base teórica da pesquisa são os novos estudos de política linguística

1 Doutoranda do programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) sob orientação do professor Doutor Xoán Carlos Lagares e bolsista da CAPES. Concluiu a graduação em Língua Portuguesa e o mestrado em Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas na Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (BFSU).

educacional norte-americanos, com o foco em três pontos principais: a estrutura multicamada da política linguística, a ligação entre política e prática e o professor como agente central na política linguística educacional. Primeiramente, faremos uma revisão dos principais autores e das teorias dos novos estudos de política linguística. Em seguida, relacionaremos as teorias com o caso do Colégio Intercultural Brasil-China e, por último, proporemos algumas pesquisas possíveis a serem realizadas no futuro para melhorar o ensino de chinês na escola brasileira.

Base teórica

O presente trabalho apresenta, como base teórica, pesquisas na área da Política e Planificação Linguística (PPL), com o foco nos novos estudos de política linguística educacional norte-americanos. A área da PPL nasceu na segunda metade do século XX de contextos associados ao plurilinguismo nas novas nações da África e da Ásia formadas após a descolonização (CALVET, 2007; LAGARES, 2018). Einar Haugen (1966), pioneiro dessa área, diferenciou o termo de política linguística, que corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, da planificação linguística, a implementação dessa proposta. Alguns anos depois, Kloss (1969) apresentou a distinção entre dois campos básicos da PPL, *o corpus* (ações ligadas à forma) e *o status* (ações relativas à função) das línguas. Mais tarde, Cooper (1989) elaborou uma análise crítica das pesquisas de políticas linguísticas, ressaltando a noção de agente, que são atores diversos e que se encontram em níveis diferentes, levando as políticas linguísticas do nível macro ao microssocial. Também introduziu as políticas de aquisição como um terceiro foco do campo de estudo, enfatizando a importância do ensino na pesquisa da PPL. Os estudos posteriores da “abordagem crítica” (RICENTO & HORNBERGER, 1996) continuaram esse pensamento, ampliando o foco de estudo das macropolíticas às ações de nível micro, levando em conta a ideologia, a ecologia e a agentividade. As políticas e planificações que tinham sido consideradas neutras e técnicas, nesse período, ganharam fortes implicações ideológicas.

Tollefson (2002) elaborou, no seu livro *Language Policies in Education: Critical Issues*, o processo em que a classe dominante estabeleceu sua hegemonia por intermédio da política linguística na educação,

criando desigualdade dentro da escola. No entanto, autores como Ricento e Hornberger (1996), Canagarajah (2005) e Johnson (2013) discorrem que a abordagem crítica enfatiza excessivamente o poder hegemônico da política e ignora o papel dos potenciais atores no processo de explicar e de implementar políticas. É necessário encontrar um equilíbrio entre o poder da política linguística e o poder dos agentes locais na implementação da política (HORNBERGER & JOHNSON, 2007, p.510).

Desde então, surgiram o *Novo Estudo de Política Linguística* (MCCARTY, 2011) e a *Nova Onda da Pesquisa da Política Linguística Educacional* (GARCÍA & MENKEN, 2010), que enfatizam os atores locais na implementação da política linguística. Baseando-nos nesses estudos, destacamos três ideias principais: a estrutura multicamada da política linguística, a ligação entre política e prática e o professor como agente central na política linguística educacional.

Sobre a estrutura multicamada da política linguística, Ricento e Hornberger (1996) fizeram uma metáfora comparando a política linguística como uma “cebola” de várias camadas. Da camada de fora para dentro, encontramos política de legislação e política do Estado, agências nacionais e internacionais, os institutos, até o centro da “cebola”, que são os professores na sala de aula. Hornberger e Johnson (2007) desenvolveram a metáfora como “descascar a cebola”². Eles defendem que a política de cima para baixo é negociada continuamente em diferentes níveis, conectando as práticas de discurso macro e micro. Devemos “descascar” a cebola, camada por camada, para observar diferentes níveis de interpretação, de prática e de resistência. Em continuação, García e Menken (2010, p.249) levantaram a ideia de “*mexer, amolecer e misturar diferentes camadas da cebola*”³, adotando uma perspectiva dinâmica que foca na multidireções da influência entre as diferentes camadas. A política já não é simplesmente de cima para baixo ou de baixo para cima, mas com direções de interação diversas, o que torna difícil distinguir diferentes níveis. A política linguística é “um processo complexo de construção dinâmica de múltiplas direções e múltiplas partes interessadas” (*ibid.*, p.256, tradução nossa).

2 Tradução nossa, a expressão original em inglês é “slicing the onion”.

3 Tradução nossa. O texto original é “[...] it’s time to stir the onion as it is cooked by those who “language”, softening and blending the layers alongside each other”.

Estabelecer conexão entre diferentes camadas da “cebola” exige a ligação entre política e prática. No entanto, na maioria dos casos, existe uma grande lacuna entre a política linguística e a sua prática verdadeira. Nesse contexto, Shohamy (2006) critica as políticas linguísticas por falta de consulta e de discussão. As partes interessadas são ignoradas, e os efeitos de implementação não são rastreados e avaliados, além de haver uma falta de conexão entre o conteúdo de política e a pesquisa sobre os resultados:

A Política Linguística Educacional não surgiu de extensas negociações, pesquisas, análises ou discussões necessárias, como são exigidas das decisões em sociedades democráticas. Também não havia planos para examinar sua implementação. Assim, não se sabe se a política representou objetivos realistas de aprendizagem de línguas; pode refletir mais desejos ideológicos e declarações de intenção do que a realidade. (SHOHAMY, 2006, p.88)⁴.

Com o foco na prática, Ramanathan e Morgan (2007), numa edição especial de *Tesol Quarterly* dedicada à perspectiva de prática da política linguística, afirmaram que surgiram novos espaços e direções para o estudo de política linguística, concentrando no que os potenciais agentes de mudança podem fazer com as políticas como meio de participação. García e Menken (2010) exploraram a negociação da política de ensino de idiomas nas salas de aula nos diferentes países do mundo, com o objetivo de ajudar os educadores a entender o processo de negociação para orientar as suas práticas pedagógicas.

Nessa ligação de política-prática, o professor torna-se agente central na política linguística educacional. Podemos, pois, encontrar um grande número de estudos que enfatizam o papel central do professor (RAMANATHAN, 2005; SHOHAMY, 2006; GARCÍA & MENKEN, 2010; JOHNSON, 2013). Existem diversos fatores que podem influenciar a interpretação e a prática do professor na sala de aula. Neste trabalho, adotamos a teoria do García e Menken (2010), segundo a qual se dividem

4 Tradução nossa. O texto original é “The LEP did not come out of extensive negotiations, research, need analysis or discussions, as are required of decisions in democratic societies. There were also no plans to examine its implementation. Thus, it is not known whether the LEP even represented realistic goals of language learning; it may reflect more ideological wishes and statements of intention than reality”.

os fatores em dois aspectos: o aspecto individual guiado pela experiência e identidade dos professores e o aspecto social influenciado pela situação, pelo contexto e pela comunidade. Os professores negociam os fatores exteriores com o seu próprio entendimento sobre o ensino de língua, atuando como *árbitro final* (Menken, 2008, p.5) na implementação da política linguística na sala de aula.

Além de implementação, também é essencial incluir os professores na formulação da política linguística, porque são eles que mais conhecem a necessidade dos alunos e a realidade da escola. Shohamy (2006, p.160) enfatizou a importância de incluir disciplinas sobre política e ideologia linguísticas na formação de professor. Baldauf, Li e Zhao (2008), enquanto analisavam as oito áreas de política para gestão da aquisição da língua, destacaram a política de liderança de professor, que é a participação dos professores na negociação da política linguística.

Um estudo de caso: Colégio Intercultural Brasil-China

Sob a orientação da nossa base teórica, realizaremos um estudo de caso da implementação do ensino do chinês no Colégio Intercultural Brasil-China, situado em Niterói, Rio de Janeiro. Primeiramente, analisaremos as principais políticas em relação ao ensino da língua chinesa no Brasil e os agentes envolvidos nas múltiplas camadas de cima para baixo dos dois países. Em seguida, baseado na própria experiência da autora na escola como professora de chinês, relataremos os principais desafios e as dificuldades na implementação do ensino do chinês na escola. Por último, faremos uma reflexão sobre a importância da cooperação entre o Brasil e a China na formação conjunta de professores de chinês no Brasil.

As políticas e os agentes do ensino de chinês no Brasil

A política de expansão da língua chinesa no mundo começou em 2004, quando o primeiro Instituto Confúcio foi fundado em Seul, Coreia do Sul. Em julho de 2005, a primeira Conferência Mundial de Chinês foi realizada no Grande Salão do Povo em *Beijing*. O então presidente chinês *Hu Jintao* participou da reunião e anunciou que a implementação

da promoção internacional de língua chinesa começou oficialmente. No Brasil, o primeiro Instituto Confúcio no Brasil foi inaugurado em 2008 por meio do convênio entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Sede do Instituto Confúcio, em parceria com a Universidade de Hubei. Até 2020, onze Institutos Confúcio e três *Confucius Classroom* já se encontram em funcionamento no Brasil.

Observamos que, nos últimos anos, o novo foco de estudo na área de divulgação internacional da língua chinesa é entender a maneira pela qual se deve adaptar o ensino chinês aos distintos contextos de diferentes países. De acordo com o *Study of Language Policies in China: 2019*, os novos estudos relacionados a localizar o ensino internacional de chinês se concentram nas áreas como a inserção do ensino de chinês no sistema educacional dos outros países e a formação docente diferenciada para melhor atender as necessidades dos países e dos níveis específicos (ZHANG, 2019, p.93-99, tradução nossa).

Para poder inserir o ensino de chinês no sistema educacional do Brasil, precisamos de conhecer as políticas brasileiras em relação ao ensino de língua estrangeira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no artigo 36, inciso III, lê-se que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). No entanto, a Reforma do Ensino Médio de 2017, a Lei nº 13.415/2017, mudou o cenário do ensino de língua estrangeira na escola, tornando o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio:

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 35-A §4º).

Contudo, o desempenho dos alunos na língua estrangeira dentro da escola sempre sofre muito questionamento, com a ideia de que “não se aprende língua estrangeira na escola”. De acordo com Rodrigues (2010, p.105), existe uma “desoficialização das línguas estrangeiras” e “uma

disjunção entre *língua estrangeira da escola* e *língua estrangeira de cursos livres*”, um resultado histórico no desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Mediante essa circunstância, a Secretária de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro, a partir de 2013, estabeleceu uma série de escolas denominadas “interculturais”, seguindo um novo modelo de ensino médio integral. Segundo Moehlecke (2018), essas unidades escolares fazem parte do programa “Dupla Escola” da SEEDUC e têm como objetivo “a proficiência em língua estrangeira, o intercâmbio cultural e a interculturalidade” (*ibid.*, p.161). Como parte do programa, o Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil-China - foi estabelecido em 2015. É a primeira escola pública brasileira que incluiu a língua chinesa como disciplina obrigatória no currículo escolar, resultado do convênio entre a SEEDUC, o Instituto Confúcio da PUC-Rio e a Universidade Normal de Hebei.

Nesse processo de implementação da política de expansão do chinês no Colégio Intercultural Brasil-China, estão envolvidos agentes de vários níveis da China e do Brasil. Da parte da China, de cima para baixo, podemos identificar agentes como o Conselho Nacional da China, a Sede do Instituto Confúcio, as universidades chinesas, os pesquisadores chineses, os diretores chineses e os professores chineses. Do lado do Brasil, encontram-se agentes como a instituição legislativa do Brasil, o Ministério de Educação, a SEEDUC, as universidades brasileiras, os pesquisadores brasileiros, os diretores brasileiros do colégio, os professores brasileiros de chinês e os alunos. Todos os agentes referidos são essenciais porque têm o poder de interpretar, de implementar ou de resistir às políticas de cima. Encontramos aqui não só influências verticais entre as diferentes camadas, mas também influências horizontais de agentes entre dois países. Por exemplo, a decisão do diretor chinês do colégio pode influir nas práticas da SEEDUC, tal como o desempenho dos alunos brasileiros pode mudar os métodos de ensino dos professores chineses, até certos critérios das instituições chinesas e da Sede do Instituto Confúcio em relação à formação de professores e às estratégias de localizar o ensino de chinês no mundo. Nesse processo complexo de construção dinâmica, válido seria analisar, nos estudos posteriores, as opiniões e as práticas de cada agente envolvido, para melhor adaptar as necessidades de todas as partes e melhorar o ensino de chinês no contexto escolar do Brasil.

Diferenças entre a política “imaginária” e a implementação “real”

Quando mudamos nosso olhar da política para a implementação, observamos que existe uma grande diferença entre as duas, além de uma falta de acompanhamento da política e das pesquisas sobre os resultados reais dos projetos. Nos anos letivos de 2017 e de 2018, a autora trabalhou no Colégio Intercultural Brasil-China como professora de chinês enviada pelo Instituto Confúcio. Baseados nessa experiência, relatamos algumas diferenças entre a política “imaginária” e a implementação “real” e os desafios que os professores enfrentam perante a implementação do curso de chinês no Colégio.

A primeira diferença é o imaginário, da parte chinesa, de um grupo de alunos homogêneos que fala inglês, muito dedicado ao estudo da língua chinesa, e a realidade da escola brasileira em que a maioria dos estudantes não possui a habilidade do inglês nem muita vontade ou aplicação para a língua chinesa. A formação dos professores nas instituições chinesas é bastante parecida. Se baseia nas experiências do ensino de chinês para estrangeiros que moram na China, enfatizando a língua inglesa e os conhecimentos linguísticos que não correspondem à realidade de ensino no exterior. A consequência desse tipo de formação homogênea é a dificuldade (até impossibilidade) de comunicação entre professores chineses e alunos brasileiros na escola, além do grande choque de expectativa para os professores, que imaginam um grupo de estudantes que os respeitam e que se esforçam muito nos estudos. A concentração excessiva nos conhecimentos linguísticos faz com que o conteúdo da aula esteja longe da vida dos alunos. A falta de conhecimento dos professores chineses sobre língua e sobre sociedade brasileira também impede tal aproximação.

A segunda diferença muito notável está entre o projeto inicial nos documentos e a verdadeira aplicação. No projeto, a matéria de matemática deve passar a ser ensinada em inglês e em chinês, o que encontra, na realidade, pouca viabilidade pela limitação de habilidade linguística dos alunos e dos professores. No documento, estabeleceu-se um mecanismo de duplo professor na aula da língua chinesa, em que o professor chinês ministra aula e o professor brasileiro ajuda para traduzir e para organizar a sala. Enquanto que, na verdadeira implementação, frequentemente se constata que o professor chinês permanece sozinho na sala. Por vários motivos, como falta de espaço ou de verba, foi removida a Sala de Chinês, onde todos os alunos

tinham aula desse idioma, e, canceladas as aulas de chinês para os professores brasileiros. Após cinco anos de implementação do projeto, muito foi mudado sem nenhum acompanhamento de estudo ou de pesquisa, fator essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento do convênio.

Formação de professor de chinês no Brasil

Como já referimos no nosso estudo teórico, na ligação entre política e prática, o professor é o agente central para a implementação das políticas. Mais estudos da perspectiva micro devem ser feitos sobre os professores e suas práticas na sala de aula, porque são os professores que realmente decidem o resultado final de uma política educacional. No caso do Colégio Intercultural Brasil-China, a maioria dos professores chineses na escola possui formação no *Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas*, e outros têm formação na língua inglesa. Muitos estão fazendo, ou já terminaram o mestrado, e, para a maioria, a experiência no Brasil serve como um estágio ou um ano sabático, já que poucos professores têm a intenção de ficar definitivamente em solo brasileiro. As práticas pedagógicas desses profissionais são influenciadas fortemente pela formação na China e pelas suas experiências de ensino em outros países. O aspecto social como situação, contexto e comunidade exerce relativamente menos influências, pelo fato de que os professores já começam suas práticas pedagógicas com pouco tempo de experiência no Brasil e, quando conhecem um pouco melhor a situação, já estão terminando seus trabalhos e voltando para a China. A falta de conhecimentos sobre o Brasil faz com que seja muito difícil apropriar o ensino de chinês às necessidades dos alunos brasileiros.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação de professor de chinês no Brasil com conhecimento de língua e de cultura dos dois países, além da vontade de exercer suas práticas pedagógicas no Brasil por longo prazo. De acordo com Wu (2018), o modelo de formação conjunta entre a China e o país estrangeiro é a chave para resolver tais problemas. Esse modelo visa a aproveitar as vantagens das instituições chinesas e estrangeiras nos diferentes formatos, tais como: obter, ou não, diploma na instituição estrangeira; cursar disciplinas com crédito; ou fazer estágio na instituição parceira. O autor indica que o objetivo principal desse tipo de formação é a minimização do obstáculo intercultural, que impede

os professores chineses de procurarem desenvolvimentos profissional e individual no país estrangeiro. A formação conjunta entre faculdades chinesas e brasileiras também proporcionará mais oportunidades para os brasileiros estudarem na China e, no futuro, voltarem para seu próprio país como professor local.

Além disso, é essencial incluir disciplinas sobre política e sobre ideologia linguísticas na formação de professor, com o objetivo de habilitá-lo na participação da formulação e da modificação de políticas linguísticas educacionais. Tais questões são normalmente evitadas na formação de professor na China por vários motivos políticos e culturais. No modelo de formação conjunta entre a China e o Brasil, além de fornecer cursos da língua e cultura, a parte brasileira pode oferecer disciplinas sobre a política linguística e sobre a metodologia de pesquisa em ciências sociais, orientando os professores a pensarem além de sala de aula e a participarem ativamente nas políticas e nas pesquisas sobre o ensino de chinês no Brasil.

Considerações finais

Em vez de apresentar uma conclusão fechada, o presente trabalho serve mais como o ponto de partida para uma série de pesquisas que podem ser realizadas em relação à implementação do ensino de chinês no Brasil. Valendo-se da visão da multicamada das políticas linguísticas e das influências dinâmicas entre diferentes agentes, propomos futuras pesquisas sobre as opiniões e sobre as práticas dos agentes envolvidos no ensino de chinês no contexto escolar do Brasil. Baseados na experiência da autora no Colégio Intercultural Brasil-China, cremos ser necessário realizarem-se estudos que acompanham tais projetos e pesquisas sobre o andamento e o resultado desses convênios, com o objetivo de oferecer informações confiáveis para as futuras decisões das entidades responsáveis. Por último, ressaltamos a importância dos professores na formulação e na implementação das políticas linguísticas. Sugerimos o modelo de formação conjunta de professor entre instituições brasileiras e chinesas, com o fim de formar docentes que tenham familiaridade com a língua e com a cultura dos dois países e que possuam habilidade para participar nas pesquisas e nas políticas linguísticas sobre o ensino de chinês no Brasil. Ressaltamos que os professores são agentes glotopolíticos fundamentais, dotados da capacidade

de levar as políticas linguísticas para a sua implementação e de construir verdadeiramente a amizade entre o Brasil e a China.

Referências

- BALDAUF, R.; LI, M.; ZHAO, S. Language Acquisition Management Inside and Outside the School. *In*: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008, p.233-250.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25/03/2021.
- _____. Presidência da República Secretaria-Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 25/03/2021.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- GARCÍA, O.; MENKEN, K. *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.
- HAUGEN, E. Linguistics and Language Planning. *In*: BRIGHT, W. (Org.) *Sociolinguistics*. La Haye: Mouton, 1966, p. 50-71.
- HORNBERGER, N.; JOHNSON, D. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *Tesol Quarterly*, v. 41, n. 3, p. 509-532, Set. 2007.
- JOHNSON, D. *Language Policy*. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- KLOSS, H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, Nov. 1969.
- LAGARES, X. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

- MCCARTY, T. L. Introducing ethnography and language policy. *In*: MCCARTY T.L. (ed.), *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011, p.1–28.
- MENKEN, K. *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008
- MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.
- RAMANATHAN, V. Rethinking language planning and policy from the ground up: Refashioning institutional realities and human lives. *Current Issues in Language Planning*, v. 6, n. 2, p. 89–101, 2005.
- _____; MORGAN, B. TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. *Tesol Quarterly*, v. 41, n. 3, p. 447-463, Set. 2007.
- RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.
- RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. 342 f. Tese. (Doutorado em língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Psychology Press, 2006.
- TOLLEFSON, J. *Language Policies in Education: Critical Issues*. London: Psychology Press, 2002.
- WU, Y. 吴应辉. 国际汉语师资培养“六多六少”问题与解决方案. 语言战略研究, v. 3, n.6, Beijing, p.62-63, 2018.
- ZHANG, R. Study of Language Policies in China: 2019. 中国语言政策研究报告. Beijing: The Commercial Press, 2019.

VITALIDADE E MANUTENÇÃO LINGUÍSTICA: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS MIGRATÓRIAS

Gabriela Soares Freire¹

Introdução

Quando pensamos em língua, vamos além das simples normas gramaticais, já que a língua traz uma abrangência identitária e cultural que leva ao reconhecimento do outro, sendo um posicionamento político perante a sociedade. Assim, é importante considerarmos o uso de uma língua como uma atividade histórico-social de interação entre seres humanos, como aponta Charaudeau (2015):

A língua não é um dado prévio, todo estruturado, que seria herdado de maneira quase mágica, individualmente (...) uma língua é o resultado das interações que os membros de uma comunidade estabelecem entre si para tentar se compreender, mas também para influenciarem-se mutuamente, usando de persuasão ou de sedução. É, pois, através de trocas linguageiras que se constroem esquematizações abstratas que constituem o que se chama de uma língua comum (CHARAUDEAU, 2015, p.245).

1 Doutoranda, orientada pela professora Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, em Estudos de linguagem, bolsista CNPq, na Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil).

A partir dessa ideia, observamos que a língua detém uma maior abrangência, pois implica também uma dimensão discursiva, ligada às condições de sua utilização. Como o autor afirma, “a língua resulta do uso e não que os usos sejam comandados pela língua” (CHARAUDEAU, 2015, p.245). Portanto, ao usar uma língua, o falante possui a capacidade de elaborar textos em diversos contextos de comunicação, de construir e de expressar as representações da cultura articulada à língua. Como já citado, esses usos estão interligados aos contextos discursivos considerados significativos pelos falantes, e a escolha de como e do que expressar é uma escolha política e, logo, uma ação glotopolítica.

Neste artigo, faremos uma exposição da conjuntura relacionada aos fluxos migratórios e, em seguida, um breve levantamento e uma contextualização crítica dos fatores usados, em alguns estudos, para avaliar a situação de uma língua em contato em relação à sua vitalidade e à manutenção linguística. É relevante pontuar que quanto mais uma língua tem vitalidade, mais aquela comunidade vai se manter dentro do contexto plurilíngue em que se encontra. Esta pesquisa tem como base os estudos glotopolíticos; já que, além das ações do poder público, são os fazeres das pessoas como agentes políticos que promovem, que divulgam e que preservam a língua por meio, por exemplo, das mídias (jornais, rádio e televisão), redes sociais, eventos culturais e ensino.

O termo “glotopolítica” é denominado, assim, por Guespin e Marcellesi (1986) como um termo mais abrangente que envolveria todos os estudos de política da língua em um só eixo de pesquisa. Considerando a língua como um construto social, podemos afirmar que a glotopolítica está presente em toda relação humana, englobando micro e macro aspectos das relações sociolinguísticas (BLANCHET, 2009), já que “toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p.13).

O termo glotopolítica, oferece, a nosso ver, a vantagem de neutralizar a oposição entre língua [langue] e fala [parole], designando as diversas abordagens das ações sobre a língua, sejam elas conscientes ou não. — glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p.1).

Por serem parte da sociedade, essas abordagens estão profundamente atreladas às ideologias que fazem com que uma dada língua e sua cultura sejam tomadas como hegemônicas, enquanto outras são vistas como minoritárias. O conceito de glotopolítica pretende justamente tirar o foco da chamada gestão linguística para se concentrar nos conflitos provocados por essas relações de poder e de construção das identidades e das nações.

Globalização e fluxos migratórios

Observamos que, se no início do século XIX a ideologia de Estado-nação estava se consolidando impulsionada pelo capital industrial, a partir de 1945, no chamado capitalismo tardio, o conceito de Estado Soberano vai se definindo com o fenômeno da globalização. Com a realocação de grandes corporações para a periferia do globo por razões estratégicas, tais como mão de obra mais barata; políticas ambientais com menor rigor entre outras, o capital transpassa as barreiras territoriais, antes delimitadas pelo Estado-nação. Santos (2000) declara que não há propriamente a morte do Estado, mas, o estreitamento da sua relação com o capital internacional, visto que este agora satisfaz o interesse das grandes empresas, enquanto a população vive em condições cada vez mais insustentáveis. Da mesma forma, Pujolar (2018) afirma que há uma transformação desse Estado-nação e que, se antes a língua era usada como marca do seu poder soberano, agora ela é percebida como moeda de valor, inclusive de mobilidade social, devido à sua aquisição para ascender economicamente.

As relações humanas também serão profundamente afetadas nesse novo momento histórico, trazendo maior fluidez, agilidade e maior facilidade de penetrar em territórios antes improváveis, no que Bauman (2011) chamou de modernidade líquida. Com o encurtamento da relação tempo X espaço, gerado pelas novas tecnologias de transporte, o deslocamento do homem moderno, para além das fronteiras políticas, se intensificou. Todavia, essa mobilidade não é tão livre quanto parece. Se, por um lado, temos uma maior conectividade entre os espaços, há também um aumento na exclusão social, visto que esse novo conceito de mobilidade não atinge a todos da mesma maneira (SHELLER; URRY, 2005). Impulsionadas pelo capital global e pelas relações neocoloniais estabelecidas pelo mercado, as

desigualdades sociais são aprofundadas, gerando processos migratórios principalmente no sentido sul – norte do globo, já que, de acordo com Bauman (1999, p.76), “[t]he wish of the hungry to go where food is plentiful is what one would naturally expect from rational human beings; letting them act on their wishes is also what conscience would suggest is the right, moral thing to do.”²

Esse movimento caracteriza o fluxo migratório tanto do português como do brasileiro. Quanto ao primeiro, é relevante se declarar que ele teve expressividade a partir dos anos 50 com as ondas migratórias, sendo a primeira delas devido a um acordo bilateral entre Canadá e Portugal para o fornecimento de mão de obra para a agricultura e para a construção de ferrovias. Nesse período, entre 1954 e 1957, segundo Vaz (2005), estima-se que quatro mil portugueses chegaram ao Canadá. Atualmente, calcula-se que quatrocentos mil portugueses (migrantes ou descendentes) vivam no país, tornando-se uma das maiores comunidades étnicas. Já, no Brasil, não houve uma onda migratória como em Portugal, apesar de a publicidade e de o incentivo terem aumentado nos anos 2000, uma vez que a imigração parte de um caráter individual, motivada por questões, geralmente, econômicas. Esse imigrante brasileiro faz parte do grupo de “profissionais qualificados”, que passa pelo processo de imigração canadense já com um objetivo pontual de contribuição financeira para aquela sociedade. Hoje em dia, calcula-se que 36.600 brasileiros vivem no Canadá.

Em situações de migração, comumente, ocorrem os conflitos linguísticos; pois, na medida em que há duas ou mais línguas em contato em uma dada sociedade, as relações de poder entre as comunidades linguísticas afetam a posição de tais línguas. Devido a isso, a língua inicial do migrante se encontra, de maneira geral, em uma situação de minorização. Os falantes dessa língua minorizada aprendem a língua majoritária por motivos socioeconômicos, sendo muito raro um abandono total da língua inicial, o que nos leva ao bilinguismo. Esse processo de bilinguismo pode resultar no desenvolvimento de ações para a manutenção e para a vitalidade da língua inicial, que são verificadas mediante fatores pré-determinados, apresentados em documento

2 “o desejo dos famintos de ir aonde a comida é abundante é o que se esperaria naturalmente de seres humanos racionais; deixá-los agir de acordo com seus desejos também é o que a consciência sugere ser a coisa certa e moral a se fazer.” (tradução nossa)

oficial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (2003) e já estudados pelos pesquisadores Carli (2007) e Landry, Deveau e Allard (2006) entre outros.

Vitalidade e manutenção linguística

Ao abordarmos a questão de vitalidade e de manutenção linguística, é fundamental esclarecermos que a língua é uma construção social que não pode existir sem os grupos sociais que a usam. E, quando se fala em vitalidade ou em risco de extinção, não é a língua que se encontra nessa situação, mas a comunidade linguística que faz uso dessa língua.

Um dos principais documentos que tratam da questão de vitalidade e de manutenção linguística é o *Vitalité et disparition des langues*³ feito pela Unesco (2003). Sua criação foi motivada pelo entendimento de que a diversidade linguística é indispensável para a construção identitária de uma comunidade, assim como é de extrema importância para o patrimônio imaterial da humanidade.

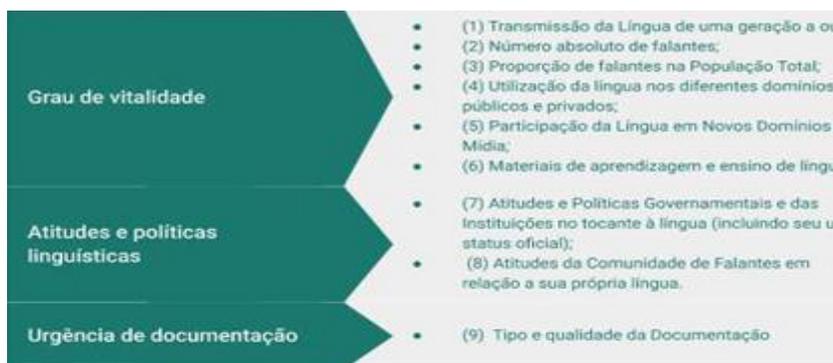
La diversité linguistique est indispensable au patrimoine de l'humanité. Toutes les langues, quelles qu'elles soient, offrent un témoignage unique du génie culturel des peuples. La mort d'une langue représente donc une perte pour l'humanité tout entière⁴ (Unesco, 2003, p. 4).

A partir desse viés teórico, o documento foi elaborado com o objetivo de auxiliar as comunidades de falantes, os educadores, os linguistas e as autoridades (poderes públicos, organizações internacionais) na identificação e no estudo das comunidades linguísticas que estão em via de extinção. Para isso, foram elencados nove fatores, que são divididos em três grupos: grau de vitalidade, atitudes e políticas linguísticas e urgência de documentação, como vemos na figura a seguir:

3 *Vitalidade e desaparecimento de línguas.* (tradução nossa)

4 A diversidade linguística é indispensável para o patrimônio da humanidade. Todos os idiomas, quaisquer que sejam, oferecem um testemunho único do caráter cultural dos povos. A morte de uma língua representa, portanto, uma perda para toda a humanidade. (tradução nossa)

Figura 1: Quadro Unesco



Parâmetros de vitalidade linguística

De acordo com esses fatores, a vitalidade de uma língua pode ser classificada em seis níveis: (5) Seguro, (4) Precário, (3) Ameaçado, (2) Gravemente ameaçado, (1) Moribundo e (0) Morto. Esses níveis auxiliariam nas possíveis medidas protetivas das comunidades linguísticas em risco.

Observamos que, apesar de parecer haver uma certa hierarquia entre esses fatores, sendo o primeiro e o segundo os mais importantes, somente a partir de uma averiguação da situação sociolinguística de cada língua é que se poderiam especificar os mais importantes para a manutenção ou para a extinção nos determinados contextos de uso. A análise da vitalidade e da manutenção linguística não é necessariamente uniforme, já que devemos levar em conta fatores como a territorialidade, os aspectos religiosos, assim como os comportamentos sociolinguísticos dos indivíduos dentro das comunidades multilíngues.

Os pesquisadores Rodrigue Landry, Kenneth Deveau e Réal Allard, em seu texto *Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue*⁵ (2006), apresentam uma outra metodologia de análise das questões que abarcam a vitalidade. O estudo é centrado em Quebec, maior província do Canadá, e na questão da manutenção e da vitalidade linguística da língua francesa, considerada minoritária no país, e motivo de diversos estudos e de políticas para a proteção dessa comunidade.

5 *Vitalidade Etnolinguística e Construção da Identidade: O Caso da Identidade Bilingue.* (tradução nossa)

De início, os autores tratam da questão do bilinguismo e das pesquisas já realizadas na área:

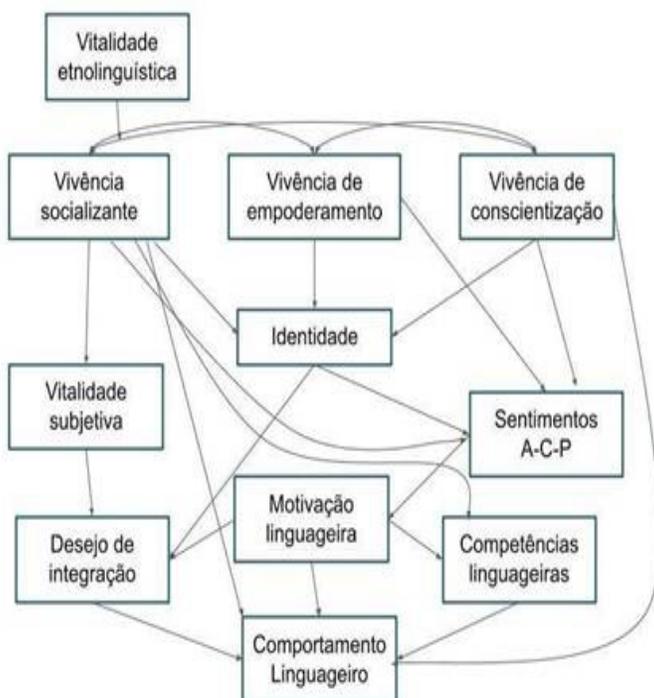
Gérin-Lajoie (2004) décrit l'identité bilingue comme « un nouvel état identitaire » (p. 173) dont il faut tenir compte et qui ne signifie pas nécessairement que l'on abandonne son identité francophone. Par ailleurs, Boissonneault (2004), se référant à son étude antérieure sur des jeunes francophones de l'Ontario poursuivant des études collégiales et universitaires (Boissonneault, 1996) dans laquelle 74 % se définissaient par le vocable « bilingue », se demande si l'identité bilingue ne serait pas une stratégie pour éviter la controverse, une façon d'évacuer la mémoire et le conflit. Duquette (2004) a fait passer un questionnaire dans les écoles de langue française de l'Ontario et montre que l'identité bilingue n'est pas seulement présente et forte, mais que les jeunes accordent beaucoup d'importance au bilinguisme comme critère de définition de leur identité (LANDRY; DEVEAU; ALLARD, 2006, p.56).⁶

Segundo esses estudos, os jovens francófonos vivem em contato constante com as duas línguas oficiais do país, o inglês e o francês, e, algumas vezes, com outras línguas (como no caso dos migrantes). A questão da identidade bilíngue pode ocasionar uma relação assimétrica, estando ligada a um lado mais dominante, seja para o francês ou para o inglês. É importante ressaltar que a identidade etnolinguística se produz a partir das interações sociais. Nesses casos de contextos de línguas em contato, estas serão constituídas a partir das relações entre a(s) língua(s) minoritária(s) e a língua dominante, possibilitando variadas identificações sociais e modalidades de pertencimento.

6 Gérin-Lajoie (2004) descreve a identidade bilíngue como "um novo estado de identidade" (p. 173) que deve ser levado em conta e que não significa necessariamente abandonar a identidade francófona. Além disso, Boissonneault (2004), referindo-se a seu estudo anterior, em Ontário, de jovens francófonos, que estudavam na universidade (Boissonneault, 1996), na qual 74% se definiam pelo termo "bilíngue", pergunta-se se a identidade bilíngue não seria uma estratégia para evitar controvérsias, uma forma de evacuar a memória e o conflito. Duquette (2004) conduziu um questionário nas escolas de língua francesa de Ontário e mostra que a identidade bilíngue não está apenas presente e forte, mas que os jovens dão grande importância ao bilinguismo como critério para definir sua identidade. (tradução nossa)

O quadro conceitual que Landry, Deveau e Allard (2006, p. 58) propõem segue essa ideia de que identidade etnolinguística é o produto das estruturas sociais cujos autores as denominam de vitalidade etnolinguística comunitária e, da autodeterminação individual e coletiva. Sendo assim, é o produto da socialização linguageira e cultural, influenciada pelas estruturas sociais e a qualidade desta socialização.

Figura 2: Quadro de vitalidade etnolinguística



Modelo de comportamento linguageiro autodeterminado e consciente⁷

A estrutura apresentada demonstra a hipótese de que a vitalidade etnolinguística está vinculada diretamente à vivência socializante, que abarca o domínio privado e público, já que essa vivência etnolinguageira

7 Vitalité ethnolinguistique/ vécu socialisant/ vécu autonomisant/ Vécu conscientisant/ Identité/ Vitalité subjective/ Sentiments A-C-A/ Désir d'intégration/ Motivation langagière/ Compétences langagières/ Comportement langagières (tradução nossa)

está ligada à quantidade e à diversidade de contatos linguageiros e à criação de normas sociais. As outras duas vivências, empoderamento e conscientização, são ligadas à vitalidade etnolinguística, na medida em que dependem de uma certa experiência socializante. Entretanto, essas duas experiências se destacam como sendo, na maior parte das vezes, associadas a uma maior autonomia pessoal e a uma consciência social mais forte. Na visão destes três estudiosos, há a seguinte definição:

(...) l'identité ethnolinguistique est le produit d'un processus de construction identitaire qui résulte à la fois des structures sociales (la vitalité ethnolinguistique) et de la force du vécu socialisant, d'une part, et des vécus automatisants et conscientisants favorisant l'autonomie de la personne comme « sujet agissant » et « conscientisé », d'autre part (LANDRY; DEVEAU; ALLARD, 2006, p. 60).⁸

Dessa forma, essa identidade atua mediando e influenciando os sentimentos de autonomia, de competência e de pertencimento, conforme demonstrado na Figura 2, Sentimentos A-C-P, que promovem uma orientação "autodeterminada" para o uso e para a aprendizagem de línguas. Com isso, para esses autores, a identidade e a vitalidade etnolinguística são subjetivas e moldadas principalmente pelas experiências de socialização na esfera pública, possuindo, também, uma influência no desejo de integrar o grupo minoritário, que está fortemente relacionado ao comportamento linguístico.

Assim, esta pesquisa, para estabelecer a questão da vitalidade etnolinguística, utiliza, como principal parâmetro, a questão identitária dos falantes daquela comunidade, considerando o grau de envolvimento com a língua minoritária, no caso, o francês; seu uso e identificação dentro da comunidade; e o grau de relação e emprego com o inglês, a língua dominante. Dessa forma, os pesquisadores avaliam em que medida a posição da identidade, em uma escala contínua do francês para o inglês, está relacionada à vitalidade etnolinguística do grupo. Além disso, eles também verificam se essa

8 (...) a identidade etnolinguística é o produto de um processo de construção da identidade que resulta tanto das estruturas sociais (vitalidade etnolinguística) quanto da força das vivências socializadoras, por um lado, e das vivências de empoderamento e de conscientização que promovem a autonomia da pessoa como sujeito "atuante" e "conscientizado", por outro. (tradução nossa)

identidade bilíngue está ligada ao enfraquecimento do desenvolvimento dos jovens e aos efeitos ocasionados, especialmente quando a identidade bilíngue está associada a um declínio da identidade francófona.

Esses parâmetros não levam em consideração a tabela já mencionada da Unesco. Ressaltamos que apenas os fatores número 4 (utilização da língua nos diferentes domínios públicos e privados) e número 8 (atitudes da Comunidade de Falantes em relação a sua própria língua) fazem parte do grupo de critérios usados para identificar a vitalidade. Esse método avaliativo de base etnográfica é importante por observar as questões de identidade e uso da língua, mas esse método desconsidera fatores relevantes que fazem parte da análise de manutenção e de vitalidade, como os materiais produzidos e as políticas desenvolvidas na região para assegurar o direito linguístico dessas comunidades.

Outro autor que aborda a questão da vitalidade linguística e dos parâmetros para a avaliação das línguas em situação minoritária/ minorizada é Augusto Carli (2007). Em seu texto, Carli (2007) faz uma retomada histórica para conceituar e para diferenciar o que ele denomina de “vitalidade linguística” e de “vitalidade sociolinguística”. Esse autor inicia apontando a vitalidade linguística como sendo a capacidade de inovação e de adaptação progressiva de uma língua devido a pressões externas que ocorrem em situação de contato com outras línguas:

(...) si la réaction aux pressions externes s'explique au fur et à mesure que les éléments exogènes (les éléments de l'autre langue) sont intégrés complètement ou partiellement dans le système linguistique endogène, on peut parler de “vitalité linguistique” de cette langue qui accepte et élabore les éléments exogènes selon son propre système endogène. Comme je disais, cette force adaptative-élaborative peut être considérée comme une “force vitale” ou la “vitalité” tout court (CARLI, 2007, p. 104).⁹

9 (...) se a reação a pressões externas puder ser explicada como os elementos exógenos (os elementos da outra língua) que estão integrados total ou parcialmente no sistema linguístico endógeno, pode-se falar da "vitalidade linguística" daquela língua que aceita e que elabora os elementos exógenos de acordo com seu próprio sistema endógeno. Como eu estava dizendo, esta força adaptativa-elaborativa pode ser considerada uma "força vital" ou "vitalidade" para abreviar. (tradução nossa)

O que esse autor denomina como vitalidade sociolinguística não é relacionado à adaptação da língua em sua estrutura gramatical, mas à vontade da comunidade de manter a sua língua, ou uma certa variante, por intermédio da transmissão intergeracional. Com isso, essa língua se torna um traço na construção cultural e social daquela comunidade. Acerca disso, Carli (2007) declara:

Si tout cela se concrétise dans le geste de transmission inter-générationnelle, on dira que cette langue doit être considérée comme un élément socio-culturel important et, par conséquent, la langue sera “vitale” pour cette “Communauté” spécifique (CARLI, 2007, p. 104).¹⁰

Sendo assim, a vitalidade sociolinguística é caracterizada primordialmente pela transmissão entre gerações, pois seria transmitida, junto com a língua, toda a representação que a comunidade tem de seus conhecimentos e de valores culturais. Ao questionar os parâmetros propostos pela Unesco, Carli (2007) ressalta a importância desse ponto de transmissão, quando o considera como ponto primordial não só para a vitalidade, mas também para a revitalização de uma língua “moribunda”.

O problema colocado por esse estudioso é questionar o porquê de essa transmissão intergeracional não acontecer. Nesse questionamento, cabe uma série de fatores relevantes para o entendimento dos aspectos referentes à vitalidade; entre os principais estão o de ordem política e econômica. Ao considerar o elemento político, passamos a ter um contexto mais amplo de análise, pois vemos que as mudanças de ordem política podem representar uma ameaça real para as comunidades linguísticas, especialmente se forem permeadas, por exemplo, por ideologias nacionalistas, colonialistas e imperialistas. Diante disso, Carli (2007) afirma que

Les conséquences sont très bien connues. Il suffit de se rendre compte de la “glottophagie” nationaliste. On sait bien que le nationalisme (qui répond à la parole: “un Etat – une Nation – une Langue”) a provoqué en France, après la Révolution

10 Se tudo isso se materializa no ato de transmissão intergeracional, será dito que essa linguagem deve ser considerada como um elemento sociocultural importante e, portanto, a linguagem será “vital” para essa “comunidade” específica. (tradução nossa)

(Judge 2000), la mort de toute diversité linguistique. Dans tous les pays nationalistes, et non seulement en France, la langue nationale est rapidement devenue la seule langue utilisée dans un contexte institutionnel et officiel et la seule langue scolaire, ce qui a porté préjudice à toutes les autres communautés/langues minoritaires (CARLI, 2007, p.108).¹¹

Devido a essas políticas de ideologia monolíngues, o plurilinguismo foi afetado de modo que se fez necessário recorrer a políticas para garantir a diversidade e para reduzir o dano causado a essas comunidades. Além disso, ainda há outros elementos que contribuem para essas questões, como os fatores econômicos ligados a uma centralidade geográfica de poder. Quando se tem essa centralidade, e a língua dominante faz parte intrínseca desse poder econômico exercido, deparamo-nos com uma marginalização social, econômica e linguística dos falantes que fazem uso das línguas minorizadas. Podemos, assim, ver que a mobilidade de território dos trabalhadores acaba sendo uma das causas indiretas da perda ou do desaparecimento das línguas nativas.

Essa abrangência do aspecto político é relevante também quando nos referimos à questão do *status* que uma língua apresenta dentro da sociedade. Como já dito, a língua pode se encontrar não só em situação minoritária, mas também minorizada ou seja, desvalorizada socialmente. Essa desvalorização leva os falantes da comunidade linguística a incorporarem a língua dominante em sua vida e, possivelmente, não ensinarem a língua inicial aos seus filhos por aqueles entenderem que não teria valor social estes adquirirem aquele conhecimento; perdendo, dessa forma, toda uma cultura identitária.

Embora o Carli (2007) se concentre apenas em transmissão intergeracional, um dos tópicos apresentados pela Unesco, observamos os seguintes acréscimos, importantes aos estudos de vitalidade: a relação política, econômica e cultural que a sociedade tem no que se refere às línguas em contato e a maneira como essas dinâmicas podem afetar a vitalidade de uma língua.

11 As consequências são muito bem conhecidas. Basta realizar a "glotofagia" nacionalista. É bem conhecido que o nacionalismo (que responde às palavras "um Estado - uma nação - uma língua") causou a morte de toda a diversidade linguística na França após a Revolução (JUDGE, 2000). Em todos os países nacionalistas e não apenas na França, a língua nacional tornou-se rapidamente a única língua utilizada em um contexto institucional e oficial e a única língua utilizada (adotada) nas escolas, em detrimento de todas as outras comunidades/idiomas minoritários. (tradução nossa)

Considerações finais

Apesar de o conceito de Estado-nação, em que há uma única língua e cultura homogênea em todo o território nacional, ser hoje amplamente normatizado, é importante ressaltar que essa é uma ideia relativamente recente, tendo surgido nos moldes como o conhecemos somente após a Revolução Francesa (MAY, 2012; WRIGHT, 2016; PUJOLAR, 2015). Impulsionados pelos ideais iluministas, esses revolucionários pretendiam unificar os conceitos de identidade nacional e de fronteiras políticas, tendo a língua hegemônica nacional como bandeira. Sobre essa soberania da língua, Pujolar (2018) tece o seguinte comentário:

As industrial capitalism eventually led to the formation of liberal nation-states during the nineteenth century, languages were taken up as emblems of the communities and as justification of political sovereignty. Languages also became an object of state planning, studied and regulated by expert linguists, disseminated and controlled by teachers and publishers committed to the projects of nation building (PUJOLAR, 2018, p. 486).¹²

Com o avanço do capitalismo industrial, esse modelo foi rapidamente sendo difundido em outros países da Europa e do mundo, criando a ideologia de que sociedades monolíngues são o padrão. Todavia, ao contrário do que essa ideologia monolíngue nos leva a crer, o modelo de Estado-nação homogêneo é exceção e não, regra. De acordo com Anthias e Yuval-Davis (1992, *apud* May, 2012), não há hoje, no mundo, nenhum Estado-nação; existindo apenas estados etnicamente diversos, seja por conta de grupos autóctones ou de imigrantes. Monteagudo (2012) dirá que, apesar de o monolinguismo ser considerado como natural pela sociedade, ele advém de uma construção política e apresenta/ retém efeitos glotopolíticos excludentes. À medida que se torna “normal” falar apenas uma língua, o plurilinguismo passa a ser o diferente, o estranho; eliminando, dessa forma, a diversidade linguística e cultural.

12 À medida que o capitalismo industrial acabou levando à formação de Estados-nação liberais durante o século XIX, as línguas foram adotadas como emblemas das comunidades e como justificativa de soberania política. As línguas também se tornaram objeto

Devido a essa conjuntura, a preocupação com a manutenção e com a vitalidade das línguas em contextos plurilíngues é importante para a preservação cultural e identitária dessas comunidades. Ao observarmos os parâmetros de análise e de estudo, vemos a relevância tanto dos fatores sociais, políticos e econômicos, quanto dos subjetivos, das crenças e dos valores que estão em jogo na sociedade. Entender quais são esses fatores e como eles podem agir na manutenção ou na extinção de uma comunidade linguística minoritária/minorizada é um dos caminhos para romper com a ideia do monolinguismo excludente, historicamente construído.

Referências

- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAUMAN, Z. *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity Press, 1999.
- _____. *Modernità liquida*. Roma: Laterza, 2011.
- BLANCHET, P. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. *Revista Moara*. Belém, n. 42, p. 9-21, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2053/2386>. Acesso em: 10 set. 2020.
- _____. *Linguistique de terrain. Méthode et théorie*. Une approche ethno-sociolinguistique. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2009.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CARLI, A. Le concept de 'vitalité linguistique' à l'exemple des 'langues minoritaires', des 'langues moins utilisées' et des 'langues majoritaires'. In: Conference European Federation of National Institutions for Language, 2007, Riga. *Language policies in Europe*. Riga, p. 103-113, 2007. Disponível em: <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-11-Carli-Mother.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

de planejamento estatal, estudadas e regulamentadas por linguistas experientes, transmitidas e controladas por professores e por editores comprometidos com os projetos de construção nacional. (tradução nossa)

- CHARAUDEAU, P. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. In: VALENTE, A. (org). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 244-255
- GOUVERNEMENT DU CANADA, STATISTIQUE CANADA. *Population immigrante selon certains lieux de naissance: Recensement de 2016*. Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/imm/index-fra.cfm>. Acesso em: 20 set. 2020.
- 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.
- LANDRY, R.; DEVEAU, K.; ALLARD, R. Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, Québec, n. 34, p. 54-81, 2006.
- MAY, S. *Language and minority rights : Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2.nd ed.). Oxon: Routledge, 2012.
- MONTEAGUDO, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*. Niterói, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012
- PUJOLAR, J. Language, immigration, and the nation-State. In: *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. Taylor and Francis, 2015, p. 301-316.
- _____. Post-nationalism and language commodification. In: Tollefson, J., & Pérez-Milans, M. (Org.). *The Oxford handbook of language policy and planning*. New York, NY: Oxford University Press, 2018.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012.
- SHELLER, M.; URRY, J. The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, volume 38, p. 207-226. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1068/a37268>. Acesso em: 12 dez 2020.
- UNESCO. *Vitalité et Disparition des langues*. Paris, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_fre. Acesso em: 04 jun. 2020.

VAZ, M. L. F. *Ecos da cultura de raiz portuguesa em terras do Canadá*. 2005. 184 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Americanos) Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, 2005.

WRIGHT, S. *Language policy and language planning: from nationalism to globalisation*. 2nd. ed. London: Macmillan, 2016.

Créditos das imagens

Figura 1: Elaboração do autor

Figura 2: Traduzido de LANDRY, R.; DEVEAU, K.; ALLARD, R. Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, Québec, n.34, p. 54-81, 2006.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Bruna Frisso¹

Introdução

Este trabalho propõe uma análise sobre o ensino do tema de variação linguística em salas de aulas brasileiras, mais especificamente, em turmas do ensino fundamental II e do ensino médio da rede privada de ensino. O contraste existente entre a descrição do português brasileiro encontrada nas gramáticas normativas e o uso dessa mesma língua pelos seus falantes vêm sendo, frequentemente, estudado, revelando o quão prejudicial é, para a educação, a concepção purista de língua; pois saber que, em uma mesma língua, podem existir vários dialetos e variedades é entender que ela não se resume ao que encontramos nas gramáticas e nos livros, assim como nossos falantes não se resumem aos usuários da norma culta. Para Bagno (2003),

O uso da linguagem literária como material de investigação para a descrição/ prescrição de uma norma (de um conjunto de regras) podia se justificar, na Antiguidade e na Idade Média, pelo fato da literatura ser praticamente a única forma de expressão da língua escrita mais monitorada durante aqueles períodos históricos. [...] O único modo de estudar a língua era

1 Mestranda em Estudos de Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Joel Austin Windle, pela Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

por meio da escrita, e a única escrita à qual se tinha acesso era a literária, [...] Hoje, no século XXI, a opção pela literatura como “modelo” de língua a ser imitado é no mínimo absurda. [...] Ao longo dos séculos, os defensores dessa concepção tradicional isolaram a língua, retiraram ela da vida social, colocaram numa redoma, onde deveria ser mantida intacta, “pura” e preservada da “contaminação” dos “ignorantes”. Por causa dessa atitude, o professor de português ou, mais especialmente, o gramático é visto como uma espécie de criatura incomum, um misto de sábio e mágico, que detém o conhecimento dos mistérios dessa língua [...] (BAGNO, 2003, p. 47-50).

Afinal, não se trata apenas de falantes de uma forma abstrata, mas de sujeitos sociais, inseridos em contextos particulares. Além disso, as práticas linguísticas e de letramento tendem a reforçar, não somente, questões linguísticas ou pedagógicas, mas principalmente as desigualdades pré-existentes na escola e na sociedade, sendo estas ligadas às questões de raça, de classe social, de gênero.

É importante ressaltar que é o uso da língua pelos seus falantes que a mantém viva, por meio das variações que vão surgindo a partir desse uso, de forma que as escolhas lexicais e sintáticas estão sempre se adequando às condições sociais e proporcionando o desenvolvimento de novas noções comunicativas. O que se pretende estabelecer com essas afirmações é que a gramática normativa e a norma-padrão são tão importantes quanto as novas ocorrências da língua, de maneira que o surgimento de novas expressões vocabulares e de combinações sintáticas deve ser analisado e estudado, permitindo que todas as variações existentes dentro de uma língua tão rica quanto o português brasileiro sejam devidamente reconhecidas e aceitas e admitindo sua heterogeneidade e o seu caráter social (STREET, 2014).

Acreditamos que, ao avaliarem-se as mudanças que vêm ocorrendo na língua em contraste com o que já foi estabelecido pela gramática, poderemos, não somente contribuir para um melhor entendimento e para uma descrição da língua, como também, produzir uma análise significativa e extremamente relevante do peso social e ideológico encontrado na variação linguística.

O atual sistema de ensino de língua portuguesa, nas salas de aula das escolas brasileiras, evidencia o caráter metalinguístico da língua, ou seja, a língua pela própria língua. E esse caráter, por sua vez, está intrinsecamente

relacionado ao quadro de conteúdos usado atualmente nas escolas. Relevante é declarar que esses conteúdos estão diretamente ligados à gramática normativa e aos livros didáticos utilizados para promover o ensino dessas instituições educacionais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)², a educação escolar deve estar vinculada à prática social, ou seja, ao ensino; portanto, de uma maneira geral, não deve ser algo alheio ao contexto social. Dessa forma, o ensino de língua, em específico, não deve desconsiderar a realidade dos alunos, mas sim debatê-la em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, ao abordar o conteúdo de língua portuguesa para o ensino fundamental, estabelece que a essa disciplina cabe “a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2017, p.67). Essa Base menciona ainda a importância dos multiletramentos para a prática didática, ressaltando a relevância de trabalhar com diferentes tipos de linguagens e de letramentos para o ensino de língua portuguesa.

O documento abrange a questão cultural, ao aludir à questão da diversidade linguística, afirmando que nosso “patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2017, p.70), sendo a conscientização e a valorização sobre essas questões de extrema importância para o espaço escolar.

Como eixos de integração de língua portuguesa, a BNCC traz estes: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, ou seja, conhecimento sobre sistemas linguísticos como “norma-padrão”. De acordo com o último eixo, o conteúdo referente à variação linguística seria o seguinte: “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.” e “Discutir, o fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cercam, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2017, p.83).

2 Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. (Cf.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

3 Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 pelo Ministério da Educação. (Cf.: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

Sendo assim, tanto a LDB quanto a BNCC ratificam, politicamente, o mérito de trazer, para dentro de sala de aula, conteúdos sobre variação linguística, discursos mais acessíveis e contextualizados, que não anulem ou que não silenciem os diferentes sujeitos e falantes que ali se encontram. E, para isso, é preciso que o ensino produza efeitos de sentido mais coerentes com a realidade socioeducacional de quem aprende. É necessário que os discursos encontrados dentro da sala de aula estejam alinhados, possibilitando ao aluno se descobrir como um falante da mesma língua que aprende.

Com base em tudo isso, compreendemos que a problemática deste trabalho tem como objeto de estudo as ideologias linguísticas acerca da variação linguística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, enquanto língua materna e disciplina escolar. Por ideologia linguística, entendem-se, de acordo com Moita Lopes (2013, p. 20-21), crenças e sentimentos sobre a língua e seu uso em mundos sociais, que são provenientes de perspectivas políticas, culturais e econômicas.

Além de tentarmos conciliar essas noções linguísticas, ao propor um ensino mais coerente e acessível, questionamos também como fica a educação linguística de uma população estigmatizada, tanto social quanto linguisticamente, que "sofre", constantemente, preconceito linguístico. E são nessas noções e nesse questionamento nos quais se baseia a proposta de uma nova perspectiva educacional, pois acreditamos que, ao conscientizar os alunos sobre as questões de sua própria língua, conseguimos muni-los de informações significativas contra tudo isso.

Analisar e problematizar o ensino de língua envolve examinar os discursos produzidos pelos profissionais de educação dentro das salas de aula e os que são encontrados nos materiais didáticos. Também exige atenção às interpretações que os alunos fazem das falas desses profissionais e das informações contidas nos materiais utilizados em sala de aula.

Trata-se, aqui, de uma análise crítica da produção de sentido por parte dos alunos, por meio de suas interações com tudo que compõe o ambiente da sala de aula, seja o dicionário ou a gramática aos quais o professor recorre para promover suas aulas; seja o livro didático que traz os principais conteúdos a serem trabalhados com os alunos e, os documentos oficiais que regem tais assuntos, muitas vezes, de forma arbitrária.

Os livros didáticos⁴ utilizados na instituição educacional que serviu como cenário para esta pesquisa, por exemplo, trazem conteúdos referentes à variação linguística ao mesmo tempo em que exemplificam as regras normativas da disciplina com textos literários, ou exemplos aleatórios; para explicar, por exemplo, a colocação pronominal da língua portuguesa brasileira, utilizam, como parâmetro de comparação, a variedade de Portugal. Será, portanto, que já não estamos em tempos de valorizar e de mergulhar dentro de nossa própria língua: o português brasileiro?

Admitimos, então, que, ao compreendermos alguns dos silenciamentos encontrados dentro do ensino de língua, podemos assimilar a importância de levar aos alunos materiais e conteúdos contextualizados com seus conhecimentos prévios, com seus contextos particulares e com outras disciplinas escolares. A reprodução de ideologias linguísticas excludentes no atual sistema de ensino de língua, apesar da tematização da variação, evidencia a relevância de aprimorarem-se as práticas de letramentos críticos e de questionamentos sobre determinadas ideologias linguísticas dentro das práticas educacionais. A verdade é que, apesar de a variação linguística fazer parte do currículo escolar, pouco sabemos acerca de sua relação com as crenças dos alunos sobre a língua que falam e que aprendem e sobre a sua receptividade às propostas pedagógicas.

Pressupostos teóricos

Pretendemos pontuar, neste trabalho, ao discorrermos a respeito da relevância da contextualização dos conteúdos trabalhados nas salas de aula, a necessidade de enxergar a língua como algo social e, portanto, adaptável a cada situação de enunciação; estando, portanto, sujeito a várias interpretações e a produções de sentido na relação pedagógica. Afinal, ao fazermos uso da língua, estamos nos apropriando dela de forma individual. Ressaltamos que apropriar-se da língua é permitir que ela se adapte à realidade sociolinguística de quem fala, produzindo sentidos novos a partir de experiências, de pertencimentos e de discursos previamente encontrados. Segundo Bagno (2003),

4 Livro didático “Escolher com sabedoria” para o Ensino Médio, da editora Mackenzie (Sistema Mackenzie de ensino) e “Crescer em sabedoria” para o Ensino Fundamental II.

[...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, *nós somos a língua que falamos*, e acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão [...] Nossa relação com a linguagem é muito mais profunda e complexa do que um simples “uso[...]” (BAGNO, 2003, p.17).

Livros didáticos, gramáticas, dicionários e materiais oficiais usados como base para o ensino de língua portuguesa são, geralmente, admitidos como discursos normativos absolutos e considerados, erroneamente, como prescrições sobre como os falantes devem ou não usar sua própria língua. (TRAVAGLIA, 2003) Apesar do importantíssimo papel que a gramática ocupa em nossa língua, o discurso encontrado nos materiais utilizados para promover o ensino da língua costuma produzir efeitos de sentidos negativos aos falantes que se posicionam como alunos ou aos aprendizes das regras dessa língua, “pois cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’”. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa, e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta” (TRAVAGLIA, 2003, p. 38).

Essas questões deixam claro que os métodos de ensino de língua materna no Brasil precisam ser modificados, e que fatores como o automatismo e o uso de materiais didáticos, como livros e dicionários, ultrapassados e descontextualizados, atrapalham o desenvolvimento dos alunos e são, frequentemente, utilizados como ferramentas repressoras de ensino, que acabam por anular a capacidade reflexiva desses aprendizes. Acerca disso, Travaglia (2013) afirma o seguinte:

[...] tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, [...] (TRAVAGLIA, 2013, p. 40).

Questões como essas denunciam a ineficiência de todo um sistema errôneo e preconceituoso que apresenta uma “noção de erro” problemática, para dizer o mínimo. Diante de tudo isso, torna-se inevitável pensar em um ensino mais produtivo e socialmente coerente, que valorize não só o conhecimento prévio do aluno, mas também as variações e as particularidades da Língua Portuguesa.

Essas questões serão utilizadas para justificar a necessidade de uma investigação da recepção dos alunos a uma proposta pedagógica mais coerente e condizente com suas realidades, e de materiais didáticos que não somente exponham as regras e as diretrizes de uso da língua de forma sistematizada e generalizada.

O pressuposto do presente trabalho é que, de fato, é necessário pensar em quem lê, em quem fala e em quem ensina para produzirem-se materiais mais coerentes e adequados a cada escola, a cada professor, a cada turma e a cada aluno. Além disso, para gerar um ensino de língua mais proveitoso, é fundamental levar em consideração o contexto da sala de aula e entender que se trata de um ambiente extremamente flexível e particular, já que nenhuma aula é igual a outra, e nenhum estudante é igual ao outro.

O que propomos, com este trabalho, é uma reflexão sobre ensino de língua que abranja não somente questões de conteúdo ou de conhecimento linguístico, mas também questões sociais (CUNHA, 2014). De maneira que os alunos deverão não só reproduzir ou memorizar regras e sistemas, mas compreender e se apropriar de todos os aspectos de uma língua que também lhes pertence, envolvendo necessariamente a produção de novos discursos. O que fundamenta essa preocupação é a afirmação de que o ensino de língua nas escolas não deve se resumir à obrigação de ensinar a jovens aprendizes em formação “conteúdos desinteressantes”, mas promover o exercício do pensamento e do senso crítico, possibilitando o avanço em novos campos por meio da linguagem.

Nossa proposta visa a mecanismos linguísticos cujo propósito é o de desenvolver um conhecimento coerente sobre a língua e, o de conectar aqueles mecanismos com algo que os estudantes já utilizam todos os dias, admitindo que essa língua apresenta variações e que cada variação deve ser utilizada em um contexto social diferente e, por conseguinte, com níveis de importância equivalentes.

Além disso, vale ainda ressaltar que os sujeitos são constituídos pela linguagem e que possuem, com a língua, uma relação maior do que

a do simples uso e desuso; entretanto, inferimos que o atual ensino de Língua Portuguesa tem distanciado os alunos de sua língua materna. A produção do saber, em sala de aula, deve produzir a conscientização de que não há apenas uma língua pronta e acabada e de que a língua não se resume a regras e a conceitos inalcançáveis. A respeito disso, baseamo-nos na seguinte visão de Bagno (2003):

Assim, para designar o modelo ideal de língua “certa”, muitos linguistas têm proposto o termo *norma-padrão*. Ele serve muito bem, me parece, para designar algo que está fora e acima da atividade linguística dos falantes. Embora algumas pessoas também usem as expressões *língua padrão*, *dialeto padrão* e *variedade padrão*, eu prefiro ficar com *norma-padrão*, porque, se é ideal, senão corresponde integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, não pode ser chamada de “língua”, nem de “dialeto”, nem de “variedade”. É uma *norma*, no sentido mais jurídico do termo: “lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regular e regulamentar o uso da língua (BAGNO, 2003, p.17).

Sendo assim, neste trabalho, os novos estudos de letramento entram como lente analítica por tomar, como ponto de partida, as práticas, os quadros interpretativos dos alunos nas suas relações sociais e as reflexões feitas a partir dessas relações na sala de aula e em suas concepções sobre a própria língua, “a escola, na atualidade não pode ignorar todo o potencial em relação à cultura, saber, interesse, necessidade e possibilidade de leitura e escrita que a enorme diversidade dos seus alunos lhe apresenta” (CUNHA, 2014, p.38).

A intenção, ao analisar relatos de alunos produzidos na sala de aula com o auxílio desta ótica bastante específica, é de compreender como as ideologias linguísticas da sala de aula e como os discursos produzidos pelos professores de Língua Portuguesa, estabelecidos por intermédio de uma cultura colonial, influenciaram na concepção daqueles estudantes sobre a língua, além de buscar entender como essa noção oposta de língua foi construída e sob quais ideologias está apoiada. Sobre o papel das ideologias linguísticas, nesta análise etnográfica, temos a concepção de Silva (2019):

O conceito de ideologias linguísticas ou semióticas, de fato, é de fundamental interesse etnográfico na medida em que toma as crenças sobre o que são os signos não como falsa consciência ou como desvio de uma compreensão mais científica, mas como formulações sobre linguagem e seus usuários que são situadas, vinculantes, interessadas e contestáveis — como qualquer ideologia. [...] Ideologia também se conecta facilmente com relações de poder e regimes de valor. Ideologias, além de tudo, são sempre contestáveis (SILVA, 2019. p.99).

Buscamos compreender, portanto, os aspectos pertinentes a isso na operacionalização dos conteúdos trabalhados pelos professores de língua portuguesa, por intermédio dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; assim como entender a perspectiva do aluno e as noções que ele constrói a partir do que lê e do que escuta dentro da sala de aula. Outrossim, almejamos produzir uma análise crítica sobre a disciplinarização da Língua Portuguesa dentro de uma sala de aula.

Metodologia

Os dados analisados, nesta pesquisa, foram obtidos em um cenário bastante específico: uma escola particular, com ensino bilíngue e com proposta pedagógica cristã intercultural, fatores que influenciam diretamente no aspecto financeiro da instituição; a escola⁵ conta com cerca de quatrocentos alunos e fica localizada em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro.

Significativo é relatar que, durante meus anos, enquanto professora de línguas inglesa e portuguesa, pude ter contato com diferentes ambientes escolares, e, ao analisá-los e compará-los, pude perceber a influência que os mesmos exercem em questões pragmáticas do ensino. Compreender o lugar em que o aluno e o professor estão inseridos, seus contextos e suas respectivas realidades, e principalmente, entender como isso interfere no conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula e em como o aluno recebe o que lhe é passado e lida com isso é fundamental para a construção de um

5 Os dados da escola e dos alunos foram alterados (substituídos ou generalizados) para impossibilitar a sua identificação.

ensino mais coerente e consciente. Afinal, o contexto no qual o professor e os alunos estão inseridos, o ambiente escolar e a equipe pedagógica, em conjunto, determinam boa parte do resultado final de uma equação bastante volátil, assim como os contextos pessoais de cada um dos envolvidos.

O que pude perceber, dentro do contexto desta pesquisa, é que há uma enorme disparidade entre o perfil dos estudantes, visto que alguns são consideravelmente mais favorecidos do que outros no aspecto financeiro; caracterizando, assim, o cenário econômico dessa escola é enquadrado como misto, mesmo que seja uma instituição particular. Acredito que um fator relevante para isso seja a localização da instituição, que se encontra em um bairro no qual os níveis de poder aquisitivo são bastante variados. Além disso, trata-se de uma instituição que atrai grupos de pessoas residentes em bairros adjacentes, reforçando a questão da grande diversidade entre os alunos.

Questões como essas são importantes por duas razões: 1) não há como tratar a educação como algo isolado ao contexto dos alunos; 2) a forma como eles se encontram ao entrarem em sala de aula, as preocupações e as condições referentes ao ambiente familiar interferem em como irão receber e, fixar os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em meu atual local de trabalho⁶, tive a oportunidade de estabelecer diálogos interessantíssimos com meus alunos sobre variação linguística, no intuito de estabelecerem-se conexões importantes na relação professor-aluno e também na intenção de levá-los a refletir sobre o que viria a ser nosso maior assunto durante o ano letivo que se iniciava: “a língua portuguesa” juntamente com suas inúmeras peculiaridades e regras. Busquei trabalhar com esses aprendizes de maneira que pudessem desenvolver um pensamento mais crítico e consciente sobre a língua.

E, por meio dos diálogos estabelecidos em sala de aula, tive cada vez mais o interesse de compreender a visão deles sobre “o português”, pois pude notar que suas construções de sentido não tendiam a unificar a fala e o uso do idioma com os conteúdos que eram trabalhados em sala de aula; pelo contrário, compreendi que uma grande parte desse alunado tinha a ideia de que “não sabia falar Português” ou de que “Português era uma matéria muito difícil”.

6 Escola particular cristã bilingue, já mencionada e contextualizada em uma das seções anteriores.

Sendo assim, dispus de duas atividades diferentes para fazer a coleta de dados para esta pesquisa. A atividade 1 ocorreu da seguinte maneira: em uma de minhas aulas introdutórias, após uma longa troca de experiências e de relatos sobre a relação deles com a língua, dentro e fora da escola, propus uma atividade de aula na qual eles deveriam (redigir) pôr suas ideias, sobre o que conversamos, no papel, desenvolvendo um texto escrito sobre o seguinte tema: “O que é a língua portuguesa para você?”.

Procurei não restringir a temática ou influenciar demasiadamente no que desenvolveriam a partir da atividade, para que, assim, pudessem ser fiéis à própria opinião; entretanto acredito que meu discurso tenha sido a base para o que eles produziram. Ao final da aula, aqueles que quiseram dividiram suas ideias com a turma. Com intervenção dessa atividade, foram recolhidas 25 redações sobre variação linguística de uma turma do 7º ano.

Quanto à atividade 2, posso relatar que resultou em respostas coletadas por meio de uma avaliação bimestral de língua portuguesa que produzi para uma turma do 1º ano do ensino médio, através do Google Forms⁷. Nessa atividade, pedi aos alunos que, com base em nossas discussões de sala de aula e no conteúdo estudado por intermédio do livro didático, analisassem a imagem abaixo e respondessem às seguintes perguntas:

Figura 1



7 As avaliações deste ano foram realizadas de forma on-line (ou em inglês *online* em itálico) devido à pandemia referente à Covid-19.

- a) A escrita da imagem acima está de acordo com as regras da língua portuguesa?
- b) O autor conseguiu exercer comunicação com a sua escrita?
- c) A comunicação foi tranquila e sem a possibilidade de erros de compreensão?
- d) A que conclusão sobre as diferentes maneiras de usar a língua podemos chegar por meio de todos esses questionamentos?

Dessa forma, mediante essa atividade, foram recolhidas dezessete respostas de uma turma do 1º ano do ensino médio. E, desse quantitativo, serão selecionados dez exemplares de cada atividade, que representem a diversidade das respostas, para serem analisados nesta pesquisa de acordo com os seguintes parâmetros:

(I) A percepção de cada aluno sobre os conceitos trabalhados em sala de aula durante a atividade; (II) A reinterpretação dos alunos sobre o discurso do professor; (III) O que eles entendem por variação linguística (em quais situações comunicativas eles enquadram a noção de diversidade dentro da língua?); (IV) As dicotomias construídas a respeito da língua, da oralidade e da escrita; (V) Senso crítico desenvolvido sobre a língua; (VI) Noção de certo e de errado na língua e na escola; (VII) O papel do livro didático na educação linguística desses alunos; (VIII) Considerações sobre a complexidade e estética da língua.

Após serem analisados, de forma individual, por meio dos parâmetros supracitados, os exemplares são agrupados em eixos de similaridade encontrados em cada um. Buscando assim, não somente compreender a visão de cada aluno, mas também as noções que se mostraram mais relevantes a todos eles.

Admitimos, portanto, essas redações e respostas, produzidas pelos meus alunos, como material de análise para esta pesquisa, buscando confirmar ou não as hipóteses levantadas no decorrer dela. Analisando suas falas e seus discursos, suas opiniões e declarações sobre a língua portuguesa, a partir de conceitos pertinentes ao campo das ideologias linguísticas, práticas de letramento escolar e colonialidade. Ou seja, investigaremos quais as crenças linguísticas em que se têm baseado os seus discursos e, os impactos do discurso do professor, bem como os apagamentos e silenciamentos encontrados na fala de alguns dos alunos.

Por fim, vale ainda mencionar que se somam a isso minhas anotações e observações gerais da dinâmica da sala de aula onde sou docente, por meio de uma narrativa etnográfica (BLOMMAERT; DONG, 2010; STREET, 2014) com minhas reflexões e questionamentos enquanto professora pesquisadora. (CUNHA, 2014)

Considerações finais

Ao analisarmos todo o conjunto da sala de aula – fala do aluno, discurso do professor, livro didático – e todo o contexto que promove o seu entrelaçamento, é possível percebermos a importância de democratizar não só educação, mas também a noção de língua. Dentro do cenário exposto nesta pesquisa e da problematização feita sobre os conceitos que norteiam o ensino de língua, fica evidente a supervalorização da gramática normativa e do uso da língua como um instrumento de coerção social, que fundamenta questões relacionadas ao preconceito linguístico e social que permeia a sociedade, questão essa que precisa ser constantemente desconstruída e desnaturalizada, principalmente dentro do ambiente escolar.

Compreendemos, portanto, que entender a sala de aula como um ambiente de trocas, seja entre os alunos ou entre os alunos e o professor, é fundamental para promover um ensino de língua mais consciente, no qual a prática docente e também a pedagógica, seja um processo proveitoso e humanizado, e não uma sequência de ações autoritárias e mecânicas. O papel do professor é equipar o aluno com todas as ferramentas necessárias para que ele possa se apropriar de sua língua materna com mais consciência sobre suas possíveis variações, tornando, assim, possível que ele faça uso da língua conforme achar mais adequado ou até mesmo necessário em cada situação, e de forma que ele compreenda que não há língua melhor ou pior.

Referências

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Trad. Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; MARTINS FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.
- BLOMMAERT, J.; DONG, J. *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/1411178/Ethnographic_fieldwork_A_beginners_guide_Blommaert_and_Dong_2010_. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- _____. BRASÍLIA, DF. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo, 2000.
- CUNHA, Ú. N. de S. *Letramento escolar e cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- FARACO, C.A. Norma-padrão brasileira: desembarçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.
- LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. (2018) Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. In: Revista da ABPN, V. 10. Goiânia: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), p. 678-703. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651932/18329>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia. v. 9, n. 1, p. 119-146, 11 set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *O português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: objetivo da pesquisa em linguística aplicada. In: CAVALCANTI M. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1988.
- SILVA, D. do N. *Signos injuriosos: Saba Mahmood, os cartuns dinamarqueses e o debate sobre ideologias linguísticas*. Debates do NER, Porto Alegre, ano 19, n. 36, p. 91-110, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/99734>. Acesso em: 22 set. 2020.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática nas aulas de Português do 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- VIEIRA, Silvia R. & BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Créditos das imagens

Figura 1: CARTA CAPITAL: Confiança, ano VIII, n. 201

EXEMPLOS DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO: A CARTA DA LÍNGUA FRANCESA DE 1977

Adilson Marron Passos Júnior ¹

Introdução

Nesta pesquisa, a ênfase é dada à Carta de Língua Francesa de 1977, a fim de traçar um recorte documental no âmbito dos estudos das políticas linguísticas, inseridos na área de Estudos de Linguagem. O Canadá, que é um grande destino de imigrantes vindos de diversos países, portanto dotado de uma composição étnica e linguística muito rica, possui duas línguas oficiais. São elas: o inglês, falado pela maioria de sua população, e o francês, protegido por lei e defendido pela política orquestrada na província do Quebec, onde apresenta um *status* majoritário.

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

1 Mestrando bolsista do CNPq no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense sob a orientação da Professora Telma Pereira. Este trabalho pertence à linha 3 de pesquisa, intitulada História, política e contato linguístico.

A Carta da Língua Francesa de 1977, também chamada de Lei 101, age sobre esse *status* da língua francesa, definindo-a como oficial na província do Quebec. Veremos que o documento também vela pelos direitos linguísticos fundamentais da população, assim como a elevação do francês ao seu *status* de língua da legislação, da justiça, da administração, dos organismos parapúblicos, do trabalho, do comércio e das relações de negócios, e, ainda, como língua oficial do ensino da província.

Os idealizadores da Carta da Língua Francesa sabiam que essas intervenções não produziram efeitos imediatos sobre a utilização do francês no Quebec. Contudo, um impacto imediato e positivo sobre o *status* do francês perante o inglês foi colocado em evidência, sobretudo na cidade de Montreal, reconhecida como majoritariamente francófona. Essa mudança provocou uma dinâmica linguística que alimenta as discussões governamentais em torno da língua até os dias atuais, fomentando políticas linguísticas que buscam, acima de tudo, a promoção de um Canadá bilíngue, a partir da construção de uma comunidade francófona forte, conforme demonstra o Plano de Ação para as línguas oficiais de 2018-2023, articulado pelo governo canadense.

A Lei 101 é a lei que teve maior impacto na situação linguística da província. Portanto, este artigo pretende apresentar alguns aspectos socio-linguísticos do Canadá que levaram à adoção da Carta como um resultado positivo da política linguística da província, tecendo considerações sobre o documento, a fim de verificar como este pode ser considerado um exemplo de planejamento linguístico.

Para tal, apresentaremos primeiramente uma discussão sobre a definição do conceito de planejamento linguístico, com o intuito de entender melhor a construção da política linguística quebequense. Em seguida, apresentaremos alguns dados importantes da composição linguística do Canadá e, ainda, algumas estruturas responsáveis pela gestão de políticas linguísticas no país. Por fim, discutiremos algumas considerações a respeito da Carta da Língua Francesa.

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

Planejamento linguístico: uma definição do termo

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

O termo planejamento linguístico foi utilizado pela primeira vez a partir dos estudos de Haugen (1961) em seu trabalho intitulado *Planning in modern Norway*², no qual analisou a situação da língua norueguesa na fase de independência da Noruega. Nesse contexto, a área de estudo das Políticas Linguísticas como disciplina estava em formação, os métodos de sistematização da relação entre as línguas incluíam classificações hierárquicas das línguas (vernáculo, padrão, clássica, crioula e pidgin), das suas funções (língua de ensino, oficial, internacional, veicular, religião e gregária), de seus atributos, dos seus diferentes níveis de favorecimento/desfavorecimento (escala GIDS³ de Fishman), entre outros (CALVET, 2007; BIANCO, 2004 *apud* SEVERO, 2013).

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

Spolsky (2004) propõe um distanciamento do nível macro de intervenção da política linguística e cogita uma aproximação entre as políticas e as práticas locais, tornando as fronteiras entre política e planejamento

2 Planejamento linguístico no norueguês moderno (Tradução nossa).

3 Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS) – Escala de Interrupção Intergeneracional Graduada. Tradução nossa.

linguístico mais tênues. Esse autor afirma que as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem – como Saussure afirma – são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala.⁴ Spolsky (2004) trabalha ainda a noção de domínio, que apoiado em Fishman (1991), a classifica como sendo “algo normalmente nomeado com vistas a um espaço social, como um lar ou uma família, escola, vizinhança, igreja, local de trabalho, imprensa ou governo” (SPOLSKY, 2016, p.34). De fato, é uma noção importante quando pensamos na divisão administrativa canadense, que, de acordo com a Confederação⁵, oferece um alto grau de autonomia para a elaboração de leis próprias a partir de sua própria comunidade.

Spolsky (2016) afirma que uma determinada comunidade de fala estaria associada com aqueles que compartilham uma rede de comunicação, os quais estão unidos pela relativa aceitação da adequação do uso de múltiplas variedades usadas naquela comunidade. Com efeito, podemos considerar uma comunidade de fala uma família ou um grupo de pessoas que frequentam regularmente um mesmo café ou que trabalham em um escritório ou que vivem em uma vila ou cidade, ou em uma região ou mesmo em uma nação. Essa comunidade é formada pelos seus participantes, que, em um domínio, são caracterizados não como indivíduos, mas de acordo com seus papéis e com as relações sociais que desempenham, participando ativamente da política linguística da comunidade.

Para aquele autor, as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: as práticas, as crenças (ou ideologia) e a gestão linguística (ou planejamento). O estudioso reitera que as práticas linguísticas são as escolhas e os comportamentos observáveis, ou seja, o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Já as crenças linguísticas são o que há de mais significativo para as nossas preocupações. São os valores atribuídos às variedades e aos traços. E, finalmente, a gestão linguística, também chamada de planejamento linguístico, é o esforço observável e

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

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

explícito realizado por alguém ou por algum grupo que tem ou que afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças (SPOLSKY, 2016).

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

Segundo Calvet (2007), políticas linguísticas são um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua e vida social. O planejamento linguístico é a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato. De fato, podemos afirmar que é parte constitutiva do binômio “política linguística e planejamento linguístico”, em que o primeiro trata das medidas institucionais, e o segundo são as ações para colocar aquelas em prática. O componente essencial de poder do Estado para propor essas ações são as leis, pois o planejamento linguístico demanda um suporte jurídico (CALVET, 2007; SOUZA; PEREIRA, 2016).

Sabemos que as pesquisas sobre política linguística podem focar em um contexto nacional, regional ou internacional, mas também sobre um eixo específico, tal como a educação, o trabalho, a família. Já os estudos sobre planejamento linguístico costumam operar a distinção entre planejamento de *status* e planejamento de *corpus*. O primeiro foca nas decisões que objetivam regulamentar o lugar de uma língua em determinada sociedade; o segundo, na forma da língua (ortografia, gramática, grafia). Essa distinção foi notadamente teorizada por Haugen (1961) e retomada posteriormente em diversas publicações.

Primeiramente, Kloss (1967) tratou o termo dividido em *planejamento do status* (designações e usos da língua pautadas por leis e por decretos) e *planejamento de corpus* (codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários). Cooper (1989) formulou, no final dos anos 1980, o *planejamento das formas de aquisição*, que seriam as políticas de ensino e de aprendizagem das línguas. Já Baker (2003, *apud* SEVERO, 2013), mais recentemente, trouxe um novo tipo de planejamento linguístico, o de usos, que se basearia na análise das políticas de uso de divulgação e veiculação das línguas.

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

Outra abordagem relevante para este artigo a respeito das políticas e planejamento linguísticos é a da glotopolítica. Defendida por Guespin e Marcellesi (1986), ela foi retomada por Lagares (2018). A escolha do termo oferece, na perspectiva dos autores, a vantagem de neutralizar, sem expressar a oposição entre língua e fala. O termo, por sua vez, designa

[...] diversas abordagens que uma sociedade tem da ação sobre a linguagem, quer seja ou não consciente: tanto a língua, quando a sociedade legisla sobre os estatutos recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; quanto a fala, quando reprime tal emprego desta ou daquela pessoa; ou o discurso, quando a escola faz da produção de tal tipo de texto uma matéria a se estudar: Glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político⁶ (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 5).

6 [...] diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de

Conforme explicam esses autores, o conceito de glotopolítica permite assegurar tanto a consideração da identidade quanto sua especificidade; esse conceito abrange políticas combinadas e retransmissões, conscientes ou inconscientes, ativas ou passivas, dessas políticas. Assim, o fato glotopolítico vai de ações minúsculas e familiares até intervenções mais consideráveis: decisão sobre o direito de tal categoria social na tomada da fala, na forma que seja (escrita, com livros de reclamações, oral, com participação em conselho de administração, televisão, com direito de transmissão em caso de candidatura).

Essas decisões podem dizer respeito à própria língua; neste caso, a glotopolítica engloba a política linguística: em que se enquadram todos os casos de promoção, de proibição, de equipamento, de mudança de *status* de uma língua são fatos eminentemente glotopolíticos; a política linguística é, portanto, um caso particular de glotopolítica, a ser estudada duplamente, tanto em sua relação de princípio de igualdade com outras formas de glotopolítica, quanto em sua especificidade de um nível único que fascina as massas, do único domínio em que a intervenção política é facilmente identificável e em que a relação com a identidade étnica é percebida diretamente.

Portanto, a definição do termo glotopolítica torna impossível separar a língua da política. A fim de analisar a glotopolítica de um determinado grupo social, os autores sugerem estes dois eixos: um eixo vertical, pautado nas intervenções sobre a linguagem, e um eixo horizontal, que analisa o conjunto das relações sociais. Assim sendo, a análise glotopolítica tem um foco especial nos agentes e nas instâncias responsáveis por atuar sobre a linguagem.

No Quebec, um dos principais agentes glotopolíticos foi o próprio governo da província que criou uma política mais ou menos dirigista em função das épocas, mas sempre como um gerenciamento, segundo a terminologia de Spolsky (2004) aplicada acima, e com a manutenção do *status* da língua francesa com o auxílio do governo, enquanto instância glotopolítica, para retomar os termos de Guespin e Marcellesi (1986) apresentados.

langage où l'action de la société revêt la forme du politique. (tradução nossa).

Aspectos históricos e sociolinguísticos do Canadá

Quando moramos em um país com uma língua que é predominantemente falada de norte a sul do território como o português no Brasil, muitas vezes, não nos damos conta da importância de falares e de sua representatividade linguística. No Canadá, a história se desenvolveu de uma forma diferente do que ocorreu no Brasil, já que aquele foi considerado o segundo melhor país para se morar, de acordo com o *ranking* do *site* Immi Canada (COTTET, 2018), e, portanto, é um dos destinos principais dos imigrantes que procuram uma melhoria de vida. Sua população contabiliza 35 milhões de pessoas, das quais 8,2 milhões vivem na província do Quebec (STATISTIQUE CANADA, 2020).

Para Anderson (2008), a nação é, dentro de um espírito antropológico, uma comunidade política imaginada. Para o autor, essa comunidade é imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Quando refletimos sobre a concepção de nação de Anderson (2008), podemos abrir os olhos para a situação que acontece na província do Quebec. Dentre os elementos considerados integrantes na definição de uma nação e nas discussões sobre nacionalismo, tais como: o território; uma tradição histórica comum; uma cultura distinta; a língua e a presença de instituições políticas nacionais, a língua é a expressão mais importante do nacionalismo moderno quebequense (ROCHER, 2002) e, está ligada à identidade do *Québécois*⁷.

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

7 Quebequense, também chamado de canadense francófono. (tradução nossa)

manutenção das comunidades de língua oficial em situação minoritária e a igualdade do francês e do inglês na sociedade canadense.

Além dessas três estruturas de gestão linguística, duas outras se destacam para garantir uma melhoria do acesso aos serviços federais em língua francesa. São elas: o *Bureau de la traduction*⁸, criado em 1931, com o propósito de apoiar o governo do Canadá e servir a população na comunicação das duas línguas oficiais e, por fim, o *Office Québécois de la langue française*⁹. Dentre as suas diversas funções, designadas pela Carta da Língua Francesa, destacamos o dever de definir e de conduzir a política quebequense em matéria de oficialização linguística, de terminologia, assim como do processo de “*francisation*” da administração e das empresas. Essas estruturas participam do termo usado por Spolsky (2004), processo de gerenciamento linguístico, que, no Canadá, podemos associar ao papel dessas instituições para assegurar, em diferentes níveis, a promoção da língua francesa no território.

A necessidade de uma Carta da Língua Francesa cresceu ao longo dos anos da década de 1970. De acordo com o censo de 1971, a população francófona no Canadá representava aproximadamente 25% da população total do país. Essa população reivindicava acesso aos serviços básicos, como saúde e educação em língua materna, até então oferecidos em inglês. O francês era uma língua utilizada de maneira informal, mas havia uma urgência latente por parte da população, sobretudo da província quebequense em oficializar a língua e em legitimar seus diversos usos.

Essa situação se tornou insustentável na medida em que o nacionalismo quebequense teceu uma crítica importante à supremacia anglófona no Canadá; uma consciência política se desenvolveu como descreve Balthazar (1977):

[...] o sentimento nacionalista sempre foi uma constante na história do Quebec, há aproximadamente três séculos. As mudanças políticas, econômicas e sociais, de certa forma, foram modificando a natureza de um grupo de francófonos na América do Norte de construir uma Nação distinta. Pode-se dizer que essa consciência está, hoje em dia, mais viva

8 Escritório da tradução. (tradução nossa)

9 Ofício quebequense da língua francesa. (tradução nossa)

do que nunca e permanece sendo a questão central da política quebequense (BALTHAZAR, 1977, p. 266).

Era, então, necessária a criação de uma política nacional em defesa da comunidade quebequense e da língua francesa (DUMAS, 1999; ROCHER, 2002; MARTEL; PAQUET, 2010 *apud* DA SILVA, 2018) ao menos para assegurar a expressão de sua identidade em língua materna. Conforme Balthazar (1977) era o fim do nacionalismo *canadien français*, e o início do nacionalismo *québécois*. Como afirma Dion (1995),

[...] para muitos, o termo *canadien français* não exprime mais a confiança e o orgulho coletivos adquiridos [...] aqueles que, precisamente, buscam para o Quebec um estatuto político particular – ou sobretudo a independência – se sentem diminuídos (DION, 1995, p.8).

Assim, mediante a égide do deputado da Assembleia Nacional do Quebec, Jean Lesage, sob o slogan “*C’est le temps que ça change*”¹⁰, uma nova representação nascia, em português brasileiro: o quebequense.

Pela conjuntura política, era o momento do Quebec. Era necessário assumir o controle político da situação e garantir a separação da província do restante do Canadá. Era cada vez mais evidente a necessidade de um documento oficial que permitisse aos *Québécois* o direito de se expressarem em língua francesa, possuindo acesso a todas as esferas da sociedade na língua materna.

A Carta da Língua Francesa

A Carta da Língua Francesa, chamada também de Lei 101, é a lei que governa a sociedade quebequense, pois fez e permanece fazendo dela uma sociedade francófona, tendo como única língua oficial o francês (POIRIER, 2016 *apud* DA SILVA, 2018). A Lei 101 possibilitou a preservação e a promoção do francês diante de dois grandes Impérios Anglófonos: o Canadá e os Estados Unidos; e, devido ao seu alcance original foi e continua a ser

10 É hora de mudar. (tradução nossa)

uma verdadeira revolução na política pública e no campo das Políticas Linguísticas (DA SILVA; DABIN, 2018).

Essa Lei afirma que a língua oficial não somente do trabalho, dos serviços públicos e do comércio deve ser o francês, mas também elabora e projeta uma discussão no campo das Políticas Linguísticas no que se refere às paisagens linguísticas, também conhecidas como *linguistic landscapes*¹¹, a partir da tentativa de se fazerem inventários apurados e detalhados do multilinguismo urbano. Segundo Blommaert e Maly (2014) e Maher (2013), os estudos dessa área procuram entender como as línguas são apresentadas e representadas em locais e em espaços públicos. Para Cenoz e Gorter (2008), estudar a Paisagem Linguística é observar as línguas no contexto em que são utilizadas, centrando-se na informação escrita que está disponível em uma área específica. Podemos encontrar essas informações de diversas formas na paisagem como em indicações de trânsito, em painéis publicitários, em nomes de ruas, em nomes de lugares, em letreiros de estabelecimentos comerciais, ou seja, em todo material linguístico que contribui para a construção do cenário linguístico de um dado território, região ou aglomeração urbana.

Para Cenoz e Gorter (2006), ao observarmos a paisagem linguística, há uma reflexão acerca da situação linguística da cidade, da região ou do território, pois a relação entre as línguas presentes no cenário linguístico pode ser uma forma de promoção do uso de determinada língua. Muitas vezes, quando se quer promover determinado idioma, a paisagem linguística colabora com essa ação, influenciando o seu uso. Dessa forma, a Paisagem Linguística é uma fonte adicional de informações sobre o contexto sociolinguístico juntamente com censos, com pesquisas ou com entrevistas e ainda é indicadora do plurilinguismo, como ocorre na cidade de Montreal, por exemplo.

Cenoz e Gorter (2006) mostram que a paisagem linguística sempre é um efeito da Política Linguística adotada pelas autoridades estaduais e regionais, as quais podem decidir sobre a inclusão da sinalização em uma ou mais línguas com objetivos bem claros. Isso ocorre claramente na província do Quebec, em diferentes níveis e locais na sociedade quebequense.

11 Para Cenoz e Gorter (2006, p. 1), “the ‘linguistic landscape’ refers to all the language items that are visible in a specified part of the public space.” - A paisagem linguística se refere a todos os itens de linguagem que são visíveis em uma parte específica do espaço público. (tradução nossa)

A Lei 101 é muito importante para a garantia dos direitos linguísticos da população francófona, mas, ao mesmo tempo, coloca ameaçada a população anglófona na província do Quebec, cerca de 14,7% (ROCHER, 2002, p. 78). A estrutura da Lei 101 se divide em duas partes principais, o *status* da língua francesa para (e na) sociedade quebequense, e a qualidade e o progresso da língua francesa (DA SILVA, 2018). O principal elemento de Política Linguística quebequense é a Carta de Língua Francesa de 1977, que provoca uma reação em choque da comunidade anglófona (BOUCHARD; BOURHIS, 2002), afinal de um dia para o outro, a província adotara o francês como língua oficial, e o sentimento de não pertencimento ao lugar invadia, dessa vez, os anglófonos.

Considerações finais

A discussão apresentada nesse trabalho foi ilustrada a partir da problematização enfrentada pela sociedade quebequense. Como já explicado, a Carta da Língua Francesa, também conhecida como Lei 101, permitiu aos quebequenses desenvolver um forte sentimento nacionalista a sua província, criando sua identidade como uma nação singular diante do restante do Canadá e servindo na defesa e na promoção da língua francesa no Quebec, classificada como “*Le fait français*”¹² (DA SILVA, 2018).

Após partirmos dos aspectos relativos à definição do termo *planejamento linguístico*, focamos nos estudos da área de Políticas Linguísticas para esclarecermos a concepção e a necessidade da criação de um documento oficial de cunho linguístico da esfera pública, para, por fim, refletir sobre a língua, sobre a cultura e até mesmo sobre a identidade quebequense nesse contexto. A importância da Carta da Língua Francesa representa autonomia e independência nas palavras de Da Silva (2018):

[...] a década de 1960 demarcou a entrada em cena de uma elite francófona que com uma velocidade notável trabalhou para erigir um aparato estatal moderno que visou e ainda visa assegurar uma divisão mais equilibrada da riqueza, dos direitos fundamentais e do uso do francês (DA SILVA, 2018, p. 162).

12 O fato francês. (tradução nossa)

A relevância da reflexão sobre a Carta da Língua Francesa de 1977, vista aqui como um documento de planejamento linguístico no contexto canadense, se dá pela necessidade de reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade de fala, como acentua Spolsky (2016). Ademais, é um material importante que garante o acesso desses cidadãos aos direitos, bens e serviços oferecidos pelo governo em língua materna, sem que os habitantes esbarrem em barreiras linguísticas e na competitividade injusta da língua inglesa em projeção nacional majoritária e global.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BALTHAZAR, L. Le Nationalisme au Québec. *Études Internationales*, v. 8, n. 2, p. 266-281, 1977. Disponível em : <https://www.erudit.org/en/journals/ei/1977-v8-n2-ei2989/700778ar/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. *Tilburg Papers in Culture Studies*, n. 100, jun. 2014. Disponível em: https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30402167/TPCS_100_Blommaert_Maly.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.
- BOUCHARD, P.; BOURHIS, R. Y. Introduction: La charte de la langue française. Bilan, enjeux et perspectives. *Revue d'aménagement linguistique*, p. 7-14, 2002.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Ipol / Parábola, 2007.
- CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*. v. 3, n. 1, p. 67-80, apr. 2006.
- _____.; _____. Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 46, n. 3, p. 257-276, 2008.
- COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- COTTET, F. Canadá é eleito o segundo melhor país do mundo. *Immi Canada*, 01 fev. 2018. Disponível em: <https://www.immi-canada.com/canada-segundo-melhor-pais-do-mundo/#:~:text=O%20>

- Canadá e o processo de imigração do brasileiro e o devenir québécois, 2018, 233 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- DA SILVA, S. F. *A política linguística do Québec: o processo de imigração do brasileiro e o devenir québécois*, 2018, 233 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- _____.; DABIN, S. Les Droits Linguistiques au Canada: entre avancées historiques et reculs contemporains. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, p. 270-293, 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/518/1262>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- DION, L. *Une identité incertaine*. Montréal: Boréale, 1995.
- DUMAS, G. La politique linguistique québécoise. In: *Revue Québécoise de droit international*, volume 12-1, 1999. Séminaire international de Montréal sur l'éducation interculturelle et multiculturelle. Actes, sous la direction de François Crépeau, Stéphanie Fournier et Lison Néel. p. 65-78.
- FISHMAN, J. A. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21 année, n. 83, p. 5-34, 1986.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 41-73.
- HAUGEN, E. *Language planning in modern Norway*. *Scandinavian Studies*, v. 33, n. 2, p. 68-81, 1961. Disponível em : <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-linguistics/article/abs/einar-haugen-language-conflict-and-language-planning-the-case-of-modern-norwegian-cambridge-mass-harvard-university-press-1966-pp-xvi-393/02018BA5C5272EBC6F616387CF3FA05D>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- KLOSS, H. "Abstand languages" and "Ausbau languages". *Journal of Anthropological Linguistics*, Nova York, v. 9, n. 7, p.29-41, 1967.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da;

- TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.
- ROCHER, G. Les dilemmes identitaires à l'origine de l'engendrement de la Charte de la Langue Française. *Revue d'aménagement linguistique*, p. 17-24, 2002. Disponível em: <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenag>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- SEVERO, C. G. Política (s) linguística (s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOUZA, M. M. de M. F. de; PEREIRA, T. C. de A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p.168-184, jan. /jun. 2016.
- SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. Para uma teoria de políticas linguísticas. Trad. Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- STATISTIQUE CANADA. Canadá. *Censo 2020*. Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Jennifer de Araújo Rosa¹

Introdução

Este trabalho é caracterizado como um capítulo sobre reflexões parciais a respeito de apontamentos baseados na minha trajetória profissional como professora de inglês de cursos livres e do ensino básico, bem como as experiências vivenciadas durante o período de estágio de docência na disciplina *Applied Linguistics*, durante o segundo semestre de 2020.

Ademais, algumas reflexões oriundas da minha pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, em andamento, também serão compartilhadas ao longo das páginas seguintes, sem o objetivo de contemplar a sua totalidade, uma vez que a mesma ainda se encontra em estágio embrionário. Dito isso, é importante destacar que o poder transformador da educação sempre me encantou, assim como a possibilidade de docentes atuarem não apenas como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, mas como verdadeiros mobilizadores de saberes e de posicionamentos. Assim, o trabalho aqui desenvolvido é fruto de um caminho repleto de trocas e de reflexões que despertaram o desejo de contribuição para fins de um ensino de língua estrangeira significativo.

1 Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - Capes, orientada pelo professor doutor Joel Austin Windle, graduada em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição e especialista em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

Tal vontade, portanto, surgiu a partir de algumas reflexões oriundas da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), junto ao subprojeto de língua inglesa, entre os anos de 2016 e 2018. Ainda que as vivências experienciadas ao longo do projeto sejam hoje motivo de recordações prazerosas em vista do afeto envolvido, deve-se destacar que foram as adversidades encontradas que geraram os questionamentos responsáveis pela proposta deste artigo. Se, por um lado, o senso comum rotula, como utopia ou ingenuidade, a crença em uma educação básica brasileira de qualidade; por outro, a prática docente fomentadora do presente estudo segue se inspirando e renovando-se com base na ideia de que “[...] não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.” (FREIRE, 2013, p. 31).

A partir da minha iniciação no contexto da educação pública, tive a oportunidade de expandir minha vivência pedagógica e de crescer por meio do conhecimento de vida, envolvendo as múltiplas realidades dos aprendizes e suas dificuldades. São desafios que, com base no contato com o outro, despertam uma consciência empática e crítica que vai além das nossas percepções individuais preconcebidas.

Assim, em vista das inúmeras atividades desenvolvidas ao longo da minha participação nas escolas, pude notar o quanto o ensino de língua inglesa se encontra fragilizado no contexto em que vivemos. Motivos para tal realidade são inúmeros; no entanto, preocupa-me, principalmente, de que forma eles podem ser superados. Nesse período, através da produção e do trabalho com materiais promovedores de práticas de letramento crítico, pude observar o impacto positivo que tal abordagem ocasiona nos agentes de ensino envolvidos, bem como na qualidade das aulas de língua inglesa.

Ainda que o conceito de letramento apresente variações, a ramificação crítica nos interessa de maneira particular, já que a apropriação das suas práticas sociais contribui para o empoderamento dos indivíduos, bem como para o questionamento de relações de poder tidas como naturais. Para tanto, além de analisar a linguagem como prática discursiva, o letramento crítico apresenta o “propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos tácitos e pressuposições desarticuladas das formações culturais e sociais atuais, as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam” (LANKSHEAR;

MCLAREN, 1993, p. 424, tradução nossa)². Entendido como projeto educacional, o letramento crítico busca, então, dirimir as mazelas sociais, econômicas e culturais, objetivando a promoção da igualdade social e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Objetivos do trabalho

A pesquisa à qual o presente trabalho se vincula possui, como objetivo geral, entender, através de um estudo de caso de uma turma de licenciatura em Letras – Português/Inglês, a formação de docentes para o trabalho com temas transversais em aulas de língua inglesa. De maneira mais específica, os seguintes objetivos também são basilares para a realização do estudo:

- a) Entender como professores em formação observam o trabalho da língua inglesa para além da decodificação linguística e do ensino mercadológico;
- b) Analisar documentos oficiais norteadores do ensino de língua inglesa para fins de um ensino crítico e reflexivo;
- c) Conduzir uma revisão de literatura sobre conceitos relevantes à temática principal do trabalho, como os entendimentos de letramento e, em especial, do letramento crítico.

Metodologia

No que se refere à abordagem, tivemos como base uma divisão entre os métodos quantitativo e qualitativo. Entendemos que as duas propostas são complementares, somadas à contribuição do instrumento questionário, o qual será enviado aos alunos participantes da disciplina do curso da UFF de Letras – Português/Inglês, *Applied Linguistics*, ocorrido no segundo semestre de 2020.

2 No original: “Critical literacy [is] the purpose of transforming the cultural life of certain groups, for questioning tacit assumptions and unarticulated presuppositions of current cultural and social formations and the subjectivities and capacities for agency that they foster.”

Em vista do primeiro método, por definição, entende-se que um estudo, seguindo a organização quantitativa, objetiva a obtenção de respostas através de diversos instrumentos de pesquisa que visam à quantificação de posicionamentos e de informações sobre um determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2009). Assim, seu caráter quantitativo também se refere à sistematização de parte dos dados, utilizando uma organização numérica e gráfica. Também buscaremos nos orientar com o auxílio de uma metodologia qualitativa, uma vez que a análise dos dados obtidos pela pesquisadora é parte relevante do desenvolvimento do trabalho. Deve-se destacar, portanto, que, ao caracterizar-se pelo entendimento de que o conhecimento é relativo e subjetivo, a interpretação dos dados está em andamento e prosseguirá para uma melhor compreensão dos mesmos (DENZIN; LINCOLN, 2000 *apud* LAZARATON, 2003).

Pensando em uma forma segura e acessível de ter acesso aos alunos da disciplina em um contexto de pandemia global, as ferramentas digitais mostraram-se convenientes e adequadas. Assim, a internet apresentou-se como aliada por ser acessível ao nosso público. Optamos, pois, pela estratégia do questionário como instrumento relevante para a produção de dados para a pesquisa. O mesmo será desenvolvido na plataforma *Google Forms*, sendo ela pertencente ao pacote de plataformas da empresa Americana *Google*. Deve-se destacar que essa plataforma permite que um número ilimitado de questionários seja criado de forma facilitada, e que estes sejam divulgados pela internet com usuários do mundo inteiro, o que oportuniza grande flexibilidade e alcance para pesquisas como a vinculada a este artigo.

Ao pensarmos na organização do questionário, nossa proposta é que ele seja formatado por intermédio do modelo semiestruturado, isto é, combinando perguntas abertas e fechadas. Tal decisão está baseada no interesse de oportunizar aos participantes a possibilidade de eles discorrerem mais profundamente sobre as questões colocadas. Conforme Goldenberg (2004), um questionário fechado limitaria as respostas dos respondentes, uma vez que eles apenas teriam opções limitadas previamente fornecidas. Como o nosso objetivo é ecoar, ao máximo, a voz dos alunos pesquisados, tal estratégia mostra-se benéfica ao estudo.

Igualmente, buscando enriquecer o *corpus* da pesquisa, utilizaremos as produções escritas no formato de diários que foram desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso. Uma vez que não seria possível completar todas as produções, tampouco contemplar todos os alunos do curso, uma

seleção será feita, a fim de complementar o escopo do trabalho. Ainda com o mesmo objetivo, buscaremos realizar cinco entrevistas com alunos da disciplina para entender, mais profundamente, suas percepções em relação a sua própria formação como docente, suas experiências com letramento crítico e suas visões a respeito de um ensino reflexivo.

Conforme indicado por Silveira (2002), um dos maiores benefícios ao incorporarmos entrevistas ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas se refere à obtenção de mais informações a respeito de determinado assunto. Outro benefício é a oportunidade de uma maior percepção de detalhes ocultados por formulários, como é o caso de hesitações, de pausas e de tom de voz. Ainda buscaremos, no caminhar da pesquisa, desenvolver uma revisão de literatura sobre os principais conceitos abordados, bem como os autores que se debruçam e que se esforçam para melhor entender de que maneira a formação de professores pode ser positivamente transformada a partir de um direcionamento questionador e crítico.

Por fim, também é importante enfatizar que as etapas relacionadas à coleta de dados e à utilização das produções passadas dos alunos da disciplina aqui referida serão submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa, o qual é responsável por aprovar a proposta apresentada aqui.

Um ensino para além da decodificação linguística

Conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo que se defenda um ensino de língua estrangeira com ênfase em contextos significativos para o corpo discente e na “sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p. 26), ainda é comum uma abordagem meta-linguística descontextualizada, em que se priorizam regras gramaticais e estruturais da língua alvo.

Outro documento que merece destaque é a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio para o aluno em formação, na medida em que, nessa fase educacional, tem-se como um dos objetivos o “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 120). Reforça-se, então, a ideia de que a aula de língua estrangeira tem como papel, não apenas, trabalhar as competências linguísticas dos educandos, mas engajar o aluno em um processo de desenvolvimento da

sua autonomia (KUMARAVADIVELU, 2003). Nesse sentido, busca-se oportunizar aos educandos a liberdade derivada da reflexão e da leitura crítica nos âmbitos pessoal, político, social, cultural, econômico, entre outros eixos das suas vidas.

Sob a égide da Linguística Aplicada, a qual propõe a investigação de problemas reais da comunicação buscando soluções em diferentes áreas do saber, surgiu o desejo de articular o ensino de línguas estrangeiras com temas transversais não sendo estes meros suportes, mas um convite ao olhar crítico sobre o texto, sobre o mundo e sobre si. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem para refletir criticamente frente às demandas sociais. Dessa forma, a partir do trabalho de professores de línguas, o letramento crítico serve como ferramenta de empoderamento que utiliza a língua para analisar e para desconstruir discursos ideológicos comumente impostos.

Além disso, outro ponto que merece destaque como motivador para este trabalho é a realidade que se apresenta em muitas salas de aula de língua inglesa. Em vez de se apontarem os motivos para tal situação, algo que poderá ser desenvolvido posteriormente, neste momento, cabe-nos fazer a observação da existência de uma grande defasagem no ensino. Embora diversas políticas linguísticas tenham surgido, a fim de legitimar o ensino de língua inglesa, a realidade ainda contradiz o proposto nos documentos teóricos. Assim, no lugar de promover a ideia desmotivadora de aulas em que as aulas de língua inglesa não dialogam com a vida, cabe a proposta de trabalhar a língua a partir da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2009). Dessa maneira, os aprendizes, em diálogo com os professores e com textos trabalhados no livro didático, não seriam espectadores, mas protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Letramentos e letramento crítico: o ensino para além da decodificação textual

Poderíamos introduzir a seção definindo, objetivamente, o que é entendido como letramentos. No entanto, tal tentativa seria superficial se considerarmos a amplitude de visões e abordagens do mesmo. Logo, preferência inicial será dada à definição do que não deve ser entendido por esse termo: um conceito estanque, universal e geral. Partindo da ideia de que

toda concepção de letramento deve ser considerada a partir de uma perspectiva específica e local, percebe-se que ela “é necessariamente situacional [e que] definições operacionais de letramento funcional e critérios para a sua avaliação são sempre culturalmente e historicamente especificados.” (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986, p. 15, tradução nossa).³

Refletindo sobre a chegada do conceito de letramento no Brasil, Soares (1999) data a década de 1980 como marco inicial dos primeiros usos da nomenclatura em território nacional. Ainda que fosse utilizado de maneira tímida, as áreas da Educação e de Ciências Linguísticas foram responsáveis por inovar os estudos de Linguística Aplicada. A autora ainda indica que, certamente, as primeiras utilizações do termo não foram utilizadas a partir daquelas encontradas em dicionários à época, uma vez que o significado dicionarizado remetia a algo fora de época ou antiquado. Portanto, suas origens remontam ao termo da língua inglesa *literacy*, sendo entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1999, p. 18).

Ainda tratando da ideia de práticas de letramento, Ângela Kleiman (2004) entende que essas variem de acordo com o contexto e com as formas de utilização da escrita e da leitura. Assim, as práticas encontradas na escola não serão as mesmas encontradas no meio familiar, nem tampouco na igreja, já que essas “[práticas], no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (KLEIMAN, 2004, p. 21).

Aprofundando o entendimento dos termos letramento e alfabetização, esses são constantemente vistos como dicotômicos. Já em outros casos, também são frequentemente entendidos como sinônimos, algo gerado pelo fato de o primeiro ter origem no segundo. No entanto, fugindo de uma análise precipitada, ambos devem ser vistos de maneira distinta, desde que seja ressaltada a relação inerente entre eles.

Ainda que uma perspectiva mais tradicional indique que alfabetização e letramento são termos duplicados para um mesmo fenômeno, ou seja, entendidos como mecanismos de decodificação de entidades oriundas

3 No original: “is necessarily situational entails that the operational definition of functional literacy and the criteria for its assessment must be culturally and historically determined.”

dos sistemas de escrita e de leitura, “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas.” (SOARES, 2004, p. 97). Vê-se, portanto, que, em vista das demandas contemporâneas, não basta ser alfabetizado e capaz de utilizar as tecnologias da escrita e da leitura tecnicamente, mas ser capaz de dialogar com as necessidades que situações cotidianas impõem aos sujeitos.

Além das supracitadas vertentes do letramento, é cabível dedicar uma maior atenção à (vertente) de cunho crítico. Conforme apontado por Muspratt, Luke e Freebody (1997), a definição basilar do conceito de letramento crítico é oriunda da área da pedagogia crítica, mais especificamente, das reflexões do patrono da educação brasileira Paulo Freire. Ainda assim, como sabemos, tal conceito não deve ser visto de maneira hermética. Por esse motivo, alguns olhares mais contemporâneos apontam uma diferença principal pensando na perspectiva freiriana; no lugar de um objetivo de emancipação das amarras sociais, busca-se o questionamento de lugares e de ideias engessadas socialmente (cf. Pennycook, 2001).

Partimos do posicionamento de que, em um contexto educacional, são perfeitamente possíveis práticas de leitura crítica, mas essas não devem ser confundidas com letramento crítico uma vez que, para tanto, torna-se fundamental o debate sobre atores, práticas e lugares inseridos em determinado contexto social. Nesse sentido, consoante Gee (1996, p. 16) “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse”. De maneira similar, o ensino de línguas tem sido visto não como primordialmente tecnicista por Mattos e Valério (2010), mas com “um caráter libertador por intermédio do controle da crítica aos significados imbuídos nos discursos e pela criação de um discurso alternativo que resulta na construção do cidadão consciente.” (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Finalmente, por vezes, a falta de formação voltada às práticas do letramento crítico do docente precariza práticas efetivas de aperfeiçoamento das habilidades dos alunos. Assim, o presente trabalho defende a ideia de que seja preciso redefinir as diretrizes futuras do trabalho para além do plano teórico, isto é, que os sujeitos sejam capazes de, mediante questionamentos, transformar a sua própria realidade social. Torna-se fundamental, portanto, um trabalho efetivo e profundo com professores e estudantes para além do simples tecnicismo instrumental.

Palavras finais

Partimos do entendimento de que, longe de um ensino de língua estrangeira estanque, sem diálogos e sem inclusão de temáticas relevantes para os alunos, o espaço da sala de aula é também lugar de resistência, de crescimento e de empoderamento. Ainda assim, muitas vezes, vemos que o trabalho com tais assuntos se mostra desafiador para professores recém-formados, e, similarmente, para professores mais experientes. Assim, por meio da pesquisa e das reflexões teóricas encontradas neste trabalho, percebemos a grande urgência da ampliação na formação inicial e continuada dos professores para fins de letramento crítico e maior segurança no ensino de língua por um viés crítico.

Como parte crucial do contexto educacional, é apenas através de reflexões constantes sobre a prática em sala de aula e a partir das vivências nela que o professor se forma para formar. E, nesse processo constante de trocas, os professores se veem não apenas em uma sociedade extremamente mutável no âmbito político e social, em que as relações e as interações já não são tão premeditadas como costumavam ser, mas também estão no centro de novas teorias pedagógicas, novos perfis estudantis e novos lugares como docente.

Objetivamos, enfim, contribuir para a ampliação da construção do conhecimento sobre a formação de professores, não apenas pensando sobre o momento de atuação docente atual a partir da perspectiva dos próprios, mas também, utilizando essas contribuições para o alcance de conclusões que poderão aprimorar as atividades dos mesmos, assim como a qualidade do ensino básico brasileiro. Com isso, esperamos que o trabalho desenvolvido até aqui – e a ser continuado – seja útil para todos aqueles que objetivam fortalecer suas práticas docentes para além da via tradicional.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) –Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2021.

- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet. Acesso em: 26 de jan. 2021.
- CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2.ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- LAKATOS, E., MARCONI, M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LANKSEAR, C.; McLAREN, P. Critical literacy and the postmodern turn. In: LANKSEAR, C.; McLAREN, P. L. *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1993, p. 379-425.
- LAZARATON, A. Evaluative criteria for qualitative research in Applied Linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*. Minnesota, v. 87, n.1, p. 1-12, 2003.
- MATTOS, A. M. de A. VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. Belo Horizonte: *RBLA*, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

- MUSPRATT, S. LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA M. C. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002, p. 119-142.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.
- _____. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n. 29, fev./abr. 2004.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE FRANCÊS NA (TRANS) PERIFERIA: CAMINHOS DEMOCRATIZANTES DO ENSINO BILÍNGUE EM ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO

Gilberto Ferreira de Souza ¹

A política linguística e o ensino de francês na periferia: do projeto piloto em Niterói à implantação do ensino bilíngue em três escolas públicas no Rio de Janeiro

Na qualidade de disciplina, nascida na segunda metade do século XX, a política linguística está relacionada à gestão do plurilinguismo. Essas dinâmicas políticas que mudaram o estatuto de várias comunidades linguísticas, também integraram o processo de descolonização de países africanos e asiáticos a partir dos anos 1950, logo depois da Segunda Guerra Mundial (CALVET, 2007).

O politólogo Calvet (2007, p. 63) também considera que, efetivamente, as línguas não cumprem, de modo igual, as mesmas funções. Em determinado contexto, é preciso equipá-las para que possam desempenhar uma função que não exerciam. Nesse sentido, a concepção de planejamento² é fundamental. À luz da contribuição de Kloss (1969 apud

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

2 A noção de planejamento linguístico surgiu em 1959 com Einer Haugen e seu trabalho

CALVET, 2007), se a intervenção se refere à ação na forma da língua (neologia, padronização, criação de uma escrita etc.), trata-se de planejamento de *corpus*; por sua vez, se a intervenção se relaciona às funções da língua, ao seu status social e às relações existentes entre elas, as línguas, é o planejamento de *status* que promove a ação.

As decisões de poder, isto é, as políticas linguísticas, são as ações governamentais que, ao promoverem sua ingerência na sociedade, as fomentam por meio de ações *in vitro* e *in vivo*, enquanto o planejamento, designando a passagem à ação, completa o binômio (CALVET, 2007). Ademais, a concepção por meio da qual entende-se a linguística como o estudo do homem e suas comunidades por intermédio da língua e, por conseguinte, que são as línguas que servem ao homem, e não o contrário, nos convida a refletir sobre esses dois modelos de gestão das situações linguísticas, o *in vivo* e o *in vitro*, e sua aplicação prática para os projetos sobre os quais trataremos neste trabalho. Segundo Calvet (2007):

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

Se por um lado a gestão *in vivo* nos parece mais democrática, visto que está presente na ação das sociedades e comunidades como agentes políticos ativos, por outro lado, a gestão *in vitro* corrobora a noção de política de cima para baixo, na qual não haveria a participação efetiva da sociedade. Ela não seria consultada, na prática, pelos agentes de poder.

Portanto, o *in vivo* é a mudança propagada na prática dos falantes, enquanto a gestão *in vitro* se lhes impõe. Para tanto, o Estado dispõe das leis.

sobre os problemas linguísticos da Noruega. Essa intervenção visava mostrar o processo de normatização do Estado (através de regras ortográficas) na formação de uma identidade nacional, diante de séculos de dominação dinamarquesa (CALVET, 2007, p. 12).

Para Calvet (2002, p. 135), há um antagonismo latente nessas abordagens pois, por vezes, essa relação é incompatível se as escolhas *in vitro* colidem com a gestão *in vivo* ou com os sentimentos linguísticos dos falantes. O autor complementa essa concepção afirmando que a política linguística fomenta a gestão democrática dos conflitos linguísticos, pois também visa impedir as decisões infundadas daqueles que são responsáveis por decidir e implantar políticas.

Isto posto, nos reportamos à implantação do projeto glotopolítico no qual este pesquisador atuou como professor de francês e, conseqüentemente, como pesquisador no mestrado, a saber: a política linguística de ensino de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) para crianças, nas escolas municipais de Niterói, projeto piloto que gerou o tema deste capítulo, e do projeto de tese de doutorado em andamento.

Para esse último, assim como para o escopo do trabalho aqui elaborado, também pretendemos tratar da implantação da abordagem de ensino bilíngue para o francês em três escolas públicas no Rio de Janeiro, mais precisamente, em três escolas municipais: a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, que nos acolheu de 2014 à 2016, período em que a implantação do projeto de ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC) deu início a essa política linguística; a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo, e a Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca.

É preciso destacar que grande parte dos alunos matriculados nessas três escolas é desfavorecida socioeconomicamente e encontra-se, portanto, em situação de vulnerabilidade. Outrossim, para os alunos das comunidades escolares mais carentes, estar inserido no sistema público de ensino representa sobrevivência, o que destaca o caráter assistencialista de muitas escolas. À vista disso, em determinados contextos, a escolaridade encontra-se em segundo plano, e a necessidade de fugir da violência que se expande, que oprime, que ameaça e cerceia, torna-se prioridade.

Inaugurada em 2019, a Escola Municipal Nice Mendonça está localizada na Venda da Cruz, em São Gonçalo, bairro que recebeu o projeto Minha Casa Minha Vida, no qual foi construído um condomínio concebido para atender as vítimas do desabamento do morro do Bumba, em Niterói. A escola, que está situada dentro do condomínio, na periferia da cidade, se destaca por ser a primeira do município a adotar a modalidade de ensino bilíngue.

A Anísio Teixeira, por sua vez, está localizada na região central de Niterói. No entanto, inaugurada em 2014, mesmo ano do início do projeto de LEC, além de atender alunos que são filhos de funcionários da própria instituição e da Universidade Federal Fluminense, têm 80% dos seus estudantes oriundos das comunidades locais, ou seja, crianças da periferia. Efetivamente, a Anísio Teixeira foi concebida para atender os alunos do morro do Palácio, do morro do Estado e do morro do Preventório, comunidades próximas à escola.

Conjuntura semelhante ao contexto apresentado acima anuncia-se na escola Didia Machado Fortes, que, apesar de estar situada em uma região prestigiada do Rio de Janeiro, a Barra da Tijuca, atende as crianças da periferia, isto é, das regiões mais vulneráveis que se encontram nos entornos da escola.

Como dissemos anteriormente, a gestão *in vitro* representa a decisão das esferas de poder. Posto isto, Souza (2019, p. 95) anuncia que, na política de ensino de LEC em Niterói, houve uma decisão sobre a qual a sociedade não foi consultada, o que configura esse modelo autoritário de gestão. Por outro lado, no que concerne à mesma política plurilíngue em Niterói, a partir de 2017, nas três escolas aqui aventadas que propuseram o ensino de francês bilíngue, nos parece que o fortalecimento dessas políticas teria decorrido por intervenção da gestão *in vivo*, visto que, a despeito da cooperação do poderoso parceiro do projeto, o Consulado da França, foi imprescindível a intervenção política linguística de seus professores de francês. Em São Gonçalo, teria sido pela ação política linguística dos professores desse idioma que se desenvolveu o projeto bilíngue da escola Nice Mendonça. Fato que corrobora o princípio democrático desse modelo de gestão.

Conforme acabamos de salientar, as ações empreendidas nos projetos em questão, que visavam fortalecê-los, se mostraram necessárias diante da incongruente lei 13.415 que, ao propor a reforma do ensino médio, determina a obrigatoriedade da oferta do ensino de inglês como única língua obrigatória a partir do fundamental II e do ensino médio, o que desestabilizara o ensino das outras línguas, na ocasião.

Na próxima seção, apresentaremos os conceitos teóricos que fundamentam este trabalho, além do aporte do letramento crítico para o projeto das escolas municipais bilíngues e seu contexto transperiférico.

Perspectivas críticas e transperiféricas para a educação bilíngue.

Na introdução de *Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition*³, Butler (2013, p. 109-110) evoca que, em Roma, no primeiro século depois de Cristo, havia uma forma de educação bilíngue e um acalorado debate sobre a escolha do idioma a ser introduzido primeiro, o grego ou o latim, e a forma através da qual essas línguas seriam propaladas. Na época, o professor de retórica Marcus Fabius Quintiliano debatia como a educação bilíngue deveria integrar-se à formação das crianças. O autor adverte para o fato de algumas dessas questões atreladas ao bilinguismo, que foram debatidas na Roma antiga, ainda serem, após 2000 mil anos, uma preocupação para educadores e pesquisadores.

A abordagem para o ensino de LEC em Niterói consistia em uma sensibilização às línguas estrangeiras que compunham o currículo das escolas que as implantaram. Por sua vez, para o projeto das três escolas municipais aqui aventadas, o ensino de uma metodologia mais complexa e o aumento na carga horária foram preconizados. Acredita-se, todavia, que a dimensão das reais necessidades e demandas do projeto se darão à medida que os profissionais envolvidos forem vivenciando o que foi planejado. Mas o que é efetivamente ensino bilíngue? Quantos modelos de ensino de mais de uma língua existem?

Souza (2019) observa que o ensino bilíngue é uma abordagem escolar “onde coexistem duas línguas a serviço da comunicação e da aprendizagem das disciplinas não linguísticas” (SOUZA, 2019, p. 46). Por sua vez, Hamers e Blanc (apud VITOR, 2016, p. 61) utilizam educação bilíngue para descrever sistemas educacionais que instruem e planejam seus discentes em ao menos duas línguas de forma simultânea ou consecutiva. Os autores apontam para a necessidade do uso de ambas as línguas como forma de instrução. Segundo Vitor (2016),

[...] os autores encaixam a maioria dos programas de EB em uma das três categorias a seguir: 1) a instrução é feita através de duas línguas simultaneamente; 2) a instrução inicialmente é feita através de uma L1 até que o aluno seja capaz de usar uma L2 como meio de aprendizagem; 3) a maior parte da

3 Bilinguismo/multilinguismo e aquisição de segunda língua. Tradução nossa.

instrução é feita através de uma L2, sendo a L1 introduzida posteriormente, de início como disciplina e mais tarde como meio de instrução (HAMERS; BLANC, 2000, p. 322 apud VITOR, 2016, p. 61).

Na opinião de Baker (1997 apud LAGARES, 2018), há um mito que considera o ensino bilíngue como um fenômeno pertencente ao século XX. Alegoria resultante da naturalização de sociedades monoglóssicas como característica básica (conquanto nem sempre real).

Quanto aos tipos de ensino bilíngue, o teórico considera que existem formas fracas e fortes e as classifica em diversas categorias, como podemos observar no quadro a seguir:

Figura 1: Formas fracas e fortes de ensino bilíngue

Formas fracas de ensino bilíngue (Geralmente envolvendo a relação entre língua minoritária e dominante)	Formas fortes de ensino bilíngue (modelo que tem como objetivo conseguir que os alunos sejam efetivamente bilíngues) As línguas são usadas como meio de instrução, sendo elas minoritárias ou hegemônicas)
Submersão linguística	Ensino bilíngue por imersão
Submersão linguística com aulas de retirada	Manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial
Ensino segregacionista	Ensino bilíngue de dupla direção
Ensino bilíngue transitório	Ensino bilíngue geral
Ensino geral (com uma língua estrangeira)	
Ensino separatista	

Quadro ilustrando diferentes categorias de ensino bilíngue

Entre as formas fracas propostas por Baker (1997 apud LAGARES, 2018), nos reportamos ao ensino geral (com uma língua estrangeira). Modelo que, em contextos sociais monolíngues, serve-se da língua hegemônica e insere algumas horas de ensino de/em um segundo idioma, semanalmente.

Segundo Baker (1997 apud LAGARES, 2018), considera-se que há no Brasil um insucesso na aquisição de línguas por meio dessas aulas com carga horária reduzida, o que gera uma frequente insatisfação com o sistema de ensino. Ainda conforme o autor, no que concerne à formação de falantes bilíngues, esse modelo apresenta dificuldade.

Por outro lado, dentre as formas fortes dessa abordagem, nos chama a atenção o modelo de ensino bilíngue geral. Baker (1997 apud LAGARES, 2018) cita o exemplo de países asiáticos e europeus em que o ensino regular se estruturou no uso de duas línguas majoritárias. Segundo o autor, o objetivo, em determinado contexto, é promover o multilinguismo.

Sob outra perspectiva, retornamos a Hamers e Blanc (2000), que trazem uma relevante consideração sobre o ensino bilíngue. Para os autores, há uma escassez de fundamentação teórica para essa abordagem. Eles também acreditam que essas tipologias ignoram aspectos imprescindíveis como: fatores sociais, socioculturais, históricos, culturais, sociopsicológicos e ideológicos. Elementos que, levados simultaneamente em consideração, tendo em vista uma abordagem interdisciplinar, podem ajudar em uma melhor compreensão do campo da educação bilíngue.

Levando-se em conta a reflexão acima, proposta por Hamers e Blanc (2000), sobre a necessidade de repensar a educação bilíngue sob perspectivas sócio-históricas e culturais, consideramos igualmente relevante ponderar sobre o ensino de francês, geralmente vinculado a contextos de elitização e hegemonia. A quebra da alienação de que o aprendizado da língua francesa contempla apenas as escolas particulares, os ricos e os brancos, é imprescindível; portanto, fomenta-se também no âmbito do ensino de línguas, modelos de educação descentralizados e mais democráticos. Nesse sentido, o conceito de “transperiferia”, recentemente proposto por (WINDLE *et al*, 2020), revela-se primordial para a compreensão desse cenário.

Portanto, transperiferias se constituem pelas interlocuções entre periferias, em sua inevitável relação com toda espécie de centros. Perante certas conjunturas, centro e periferia se intercalam, isto é, reconfiguram-se à medida que flutuam entre ambas as posições. “Essa agenda indica vias de ruptura com paradigmas já consolidados” (WINDLE *et al*, 2020, p. 1565).

À vista das últimas concepções, considera-se que a promoção da educação linguística para esses alunos da periferia deva se basear na necessidade de conscientização mais ampla do mundo e de suas realidades, com vistas à formação de cidadãos críticos e globalizados, capazes de lutar por seus direitos, como justiça social.

À luz da pedagogia crítica de Paulo Freire, o letramento crítico (MATOS; VALÉRIO, 2009) traz para o âmago da política linguística, aqui discutida, práticas comprometidas com a formação político-social do indivíduo pobre, de periferia (a maioria negra), em que o resgate pujante

da ancestralidade negra, do empoderamento feminino e de tantas outras causas prementes aconteceria por meio dessa e de outras perspectivas, como a decolonial⁴. Ao desafiar a visão ocidental de produção de conhecimento (CASTRO, 2016), isto é, o necessário posicionamento contra hegemônico, letramentos como os de reexistência e sobrevivência estremecem as matrizes da dominação, também presentes nas comunidades, favelas e periferias.

Se a noção de letramento parte de uma visão da disciplina do currículo escolar como um meio para a construção da cidadania, o que significaria, como dissemos anteriormente, capacitar o aluno a refletir criticamente sobre sua posição na sociedade (MATTOS; VALÉRIO, 2009, p. 155), a proposta de incorporar essas concepções ao ensino bilíngue nas escolas municipais aderentes não seria despropositada, visto que, para além do ensino das habilidades linguísticas, tal qual apontado pelas diretrizes europeias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus métodos eurocêntricos e embranquecidos, entendemos que o ensino dessas línguas e suas metodologias devem fazer e produzir sentidos na realidade desses alunos.

Se considerarmos, portanto, que a representação sobre o ensino da língua francesa no Brasil ainda é extremamente apartada, no sentido de que o ensino de francês seria somente reservado à parcela da sociedade acima elencada: brancos, ricos e alunos de escolas privadas; um trabalho de democratização, que também se daria por meio do ensino de línguas, é improtelável. Para quebrar essa fronteira, acreditamos que seja igualmente necessário repensar o capital cultural, aquele produzido na periferia, e as noções que nela são latentes, como gênero, raça e classes sociais; essa última, tema da seção a seguir.

Classes sociais, capital cultural e ensino de francês: o ensino bilíngue encontra Bourdieu.

No livro “O Marxismo encontra Bourdieu”, de Michael Burawoy (2010), o autor propõe uma interlocução entre o sociólogo francês Pierre

4 A perspectiva decolonial entende a modernidade europeia como uma produção do colonialismo e sua integração nos moldes “de imperialismo mais recente, que formam a colonialidade” (MIGNOLO, 2009, apud NASCIMENTO e WINDLE, 2020, no prelo).

Bourdieu e outros intelectuais do campo da sociologia, como: Simone de Beauvoir, Karl Marx, Gramsci, Frantz Fanon, o próprio Michael Burawoy, além de Whight Mills, considerado o “Bourdieu estadunidense”. São esses dois últimos autores que, no sexto e último capítulo do livro, apresentam importantes teorias para este trabalho: os conceitos de classes sociais e capital cultural.

Antes de discorrermos sobre a ideia de classes sociais, presente na obra de Burawoy (2010), acreditamos ser de igual relevância uma outra concepção teórica bourdieusiana, a noção de habitus. Resumidamente, entende-se por habitus um conjunto de disposições para a ação. É a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, modo de falar, ou em tudo o que somos. Ela funciona como princípio gerador de nossas ações e das respostas que destinamos à realidade social (BOURDIEU, 2001, p. 169). Crianças e adolescentes da classe média, por exemplo, cujos pais conversam, cantam e leem em língua estrangeira, são igualmente instruídos para tal prática e, desta forma, capacitados para transpor as fronteiras nacionais e realizar seus mais variados desejos de consumo.

A classe operária, por seu turno, cujas oportunidades para aprender uma língua estrangeira são escassas, concebem esta prática como um meio de inserção no mercado de trabalho. Além disso, para boa parte dos alunos daí provenientes, as chances de uso de tal conhecimento são exíguas.

Não muito distantes dessas acepções, Bourdieu (*apud* BURAWOY, 2010) também apresenta algumas características que distinguem: as classes dominantes, a classe média e a classe trabalhadora.

Para o autor, as classes dominantes caracterizam-se por suas preferências em matéria de cultura; seja na música, nas artes, na arquitetura, na literatura e também por seu fácil acesso ao ensino de línguas. Ela é bilíngue, multilíngue. Essa elite tem acesso facilitado à educação e à riqueza. Uma distinção inata que justifica seu domínio em todas as esferas sociais.

A classe média, apelidada por Bourdieu de pequena burguesia, distingue-se pela predisposição norteada pela emulação estética. Segundo os autores, ela é instável, visto que tenta manter sua posição na hierarquia social, seu status social (BOURDIEU *apud* BURAWOY, 2010).

Para essa nova classe média, um método para afirmar sua distinção de classes é recorrer à educação como forma de capital. Ela percebe que a economia é oscilante e, caso decresça economicamente, mantém a educação como um meio mais importante que a propriedade

econômica para afirmar a distinção da sua classe. À vista disso, dentre tantas expressões de manutenção de privilégios, a classe média, *verbi gratia*, não concebe a possibilidade de compartilhar os mesmos espaços com seus subordinados da classe trabalhadora: empregadas domésticas, pedreiros, babás etc.

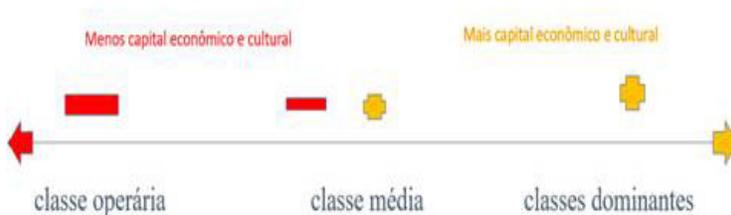
A classe trabalhadora, também definida pelos autores como dominada, caracteriza-se pelas preferências condicionadas pela necessidade econômica. Ela precisa consumir para sobreviver e, como resultado, não lhe sobram reservas para o dispêndio cultural.

Os integrantes daquela certa classe possuem não apenas capital econômico, mas também o que Bourdieu chamou de capital cultural.

Abaixo, aplicamo-nos em representar como o acúmulo de capital cultural e capital econômico (dinheiro) demarcaria as distintas classes sociais, aqui elencadas.

Figura 2: Linha simbólica bidimensional

Espaço bidimensional definido hierarquicamente pelo volume total de capital que as classes sociais detêm / capital–dinheiro e o capital–cultural.



Esquema ilustrando simbolicamente o volume de capital das classes sociais

Conforme podemos observar no quadro acima, quanto mais uma determinada classe social detém capital (educação e/ou dinheiro), mais aproxima-se da extremidade da direita, reconhecida como dominante. Em contrapartida, na outra extremidade, encontram-se os grupos considerados dominados: a classe operária/trabalhadora.

Por último, levando-se em conta que o ensino de línguas, de uma forma geral, ainda distante do pobre periférico, integra um capital cultural restrito a uma fração social urbana, branca e abastada, cujas oportunidades de aplicação se reproduzem com certa regularidade, mantém-se a necessidade da

reflexão sobre como a proposta de torná-lo acessível aos discentes mais vulneráveis, pode, efetivamente, fazer sentido em suas realidades e, assim, consolidar as veredas democratizantes do ensino bilíngue (de francês) na periferia.

Considerações finais

Baseando-nos nas últimas considerações e na reflexão sobre a melhor maneira de pensar a educação bilíngue, inserida na periferia, mostra-se igualmente oportuna a indagação de Silva (1999) sobre o modelo de ser humano pretendido para uma determinada sociedade, logo: qual aluno/cidadão formaremos? O racional e ilustrado correspondente ao ideal humanista? O atual competitivo da educação neoliberal, preparado para o mercado do trabalho? O aluno inserido nos ideais de cidadania do moderno estado-nação ou o indivíduo crítico preconizado nas já citadas teorias educacionais críticas? A partir desse panorama, para qual desses modelos de ser humano (SILVA, 1999) e para qual tipo de conhecimento elaborar-se-á o currículo para a modalidade aqui aventada? Sobre essas e outras questões nos debruçaremos em outro momento.

Para concluir, propomos uma última reflexão: seria possível implementar novas modalidades de ensino de línguas, nesse caso, o ensino de francês em escolas públicas, sem a interferências dos poderosos parceiros institucionais, como a dos consulados e seu poder *soft*?

Referências

- BAKER, C. *Fundamentos de educación bilíngue y bilinguismo* (Asesoría académica: Ofelia Garcia). Madri: Cátedra, 1997.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- BRASIL. Lei N° 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017 – Altera a lei N°9.394, passando a vigorar, dentre outras alterações, a oferta do ensino da língua inglesa como única língua obrigatória a partir do sexto ano

5 “Poder brando” – expressão que se aplica ao poder exercido por meios culturais; cf. (NYE, 2004).

- do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, referente ao artigo 26 do parágrafo 5, [...] revoga a Lei nº11.161[...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 24 dez. 2018.
- BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- BUTLER, Y. G. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: BATHIA, T.; RITCHIE, W. (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2 edition. Oxford: WileyBlackwell, 2013, p. 109-136.
- CALVET, J. L. *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- _____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CASTRO, S. R. L. Elizandra Souza: escrita periférica em diálogo transatlântico. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 49, p. 51-77, 2016.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- KLOSS, H. *Research possibilities on group bilingualism: a report*. Québec: CIRB, 1969.
- LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. *Letramentos crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Belo Horizonte: RBLA, 2009.
- MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, culture & society*, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.
- NASCIMENTO, G.; WINDLE, J. A. *A (des) racialização de pesquisadores como estratégia de luta: rumo a uma Linguística Aplicada antirracista*, [2020?]. No prelo.
- NYE, Jr., J. S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SOUZA, G. F. *Desafios (tensões) e superações na implantação do projeto político-linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2019.
- VITOR, A. D. M. A. *Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2016.
- WINDLE, J. A. *et al.* Por um paradigma transperiférico: Uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, n. 59.2, p. 1563-1576, mai./ago. 2020.

Crédito das imagens

Figura 1: (adaptação). Fonte: LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

Figura 2: produção nossa.

TRADUÇÃO COMO POLÍTICA: O PROJETO DA XERACIÓ NÓS

Thayrine Kleinsorgen¹

Preâmbulos para o conflito linguístico da Galiza

Galiza é terra de pinhos, névoa e maresia, castros e dólmens de pedras ancestrais, caminhos de chão às voltas com o fluxo das águas – uma esquina da Europa na beira do Atlântico. Localiza-se ao noroeste da Península Ibérica, um biquinho da Espanha logo acima de Portugal e, hoje, possui estatuto de Comunidade Autônoma. Isso significa que, apesar de fazer parte do território do Estado espanhol, tem autonomia legislativa e executiva, escolhendo seus próprios representantes, à semelhança do País Basco e da Catalunha, por exemplo. Mas nem sempre foi assim.

Durante a Idade Média, o recorte do mundo era diferente, e o Reino da Gallaecia era reconhecidamente independente: possuía nobreza prestigiada na Europa, além de língua característica, esta sendo um romance que no currículo escolar brasileiro categorizamos como galego-português e que se diferenciava dos outros falares da Península Ibérica. Ademais, seu domínio político era endossado por uma literatura consagrada, cujos versos fazem parte do movimento chamado Trovadorismo. Sua cultura, portanto, havia se consolidado como uma das mais expressivas do mundo naquele período, exportando para todo o continente menestréis que bradavam aos quatro ventos o cancionero galego.

1 Mestranda pelo Programa de Estudos da Linguagem, na UFF, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares e financiamento pela Capes.

Entretanto, seu prestígio desvaneceu-se a partir do século XVI, uma vez que, numa disputa dinástica promovida entre os nobres autóc-tones e Isabel a Católica, de Castela, Galiza passou a pertencer à Coroa castelhana, numa anexação que até hoje traz reverberações sociais, políticas, culturais e linguísticas. A partir daquele momento histórico, a língua romance galega falada no território tornou-se restrita à oralidade, marcando um fim abrupto à produção do cancionero trovadoresco que a legitimou. No âmbito linguístico, em consonância ao aspecto social, estabeleceu-se uma situação de diglossia, já que o galego, rebaixado ao caráter de dialeto, teve de conviver e disputar espaço com o castelhano, língua da administração e dos usos elevados: de um lado, o falar de um povo que insistia na utilização de sua língua, mas teve de limitá-la à oralidade; de outro lado, a elite forasteira que detinha o poder sobre a cultura oficial e, por conseguinte, da escrita.

Portanto, do século XVI ao século XIX, a língua galega permaneceu resguardada pelo popular, mas sem uma tradição escrita. Perdeu o trem dos processos de gramatização e dicionarização que linguificaram, quer dizer, tornaram língua os vernáculos europeus e, principalmente, perdeu o bonde do momento de instauração e eleição das línguas oficiais. Isso porque as línguas oficiais, efetivamente, são uma construção, um advento, assim como a própria concepção dos Estados Nacionais (HOBBSAWM, 1988). Se no período de anexação da Galiza ao território de Castela o que importava era a centralização do poder na figura de autoridade do império e da coroa, isto é, do monarca e sua linhagem real, a confecção das nações fez brotar outra potência, em cujo centro reinava a ideia de identidade.

A nação nasce, pois, de um ‘postulado e de uma invenção’ (THIESSE, 1999, p. 14). Ela condensa-se numa alma nacional, que deve ser elaborada. Uma nação deve apresentar um conjunto de elementos simbólicos e materiais: uma história, que estabelece uma continuidade com os ancestrais mais antigos; uma série de heróis, modelos das virtudes nacionais; uma língua; momentos culturais; um folclore; lugares importantes e uma paisagem típica; representações oficiais, como hino, bandeira, escudo; identificações pitorescas, como costumes, especialidades culinárias, animais e árvores-símbolo. (FIORIN, 2009, p. 116-117).

Diluída no território espanhol e sem autonomia política, Galiza perdeu a transição entre a época dos impérios e o período das nações, quando a implementação de uma língua oficial foi projeto central na criação de identidades, logo, na legitimação de um espaço político unificado, dentro do qual todos os cidadãos se reconhecem como semelhantes. Para cumprir o projeto nacional fundado não mais na figura de um monarca, mas na afinidade identitária entre os participantes de cada nação, foi vital a construção de narrativas que fabricassem o sentimento de união e permitissem que um grupo imenso de pessoas, às vezes com diferenças étnicas ou culturais fundamentais, se reconhecesse como iguais.

Nesse sentido, Benedict Anderson (2008), em *Comunidades imaginadas*, argumenta que o mercado editorial foi a argamassa responsável por unificar os elementos esparsos que constituem uma identidade; portanto, língua, literatura e política encontram um momento de convergência, fazendo com que as experiências compartilhadas pela palavra escrita criam identidade políticas. Portanto, foi a circulação de textos escritos que disseminou a narrativa da unidade, ou seja, a própria possibilidade de dizer “somos brasileiros, somos espanhóis, somos portugueses” é fruto de políticas linguísticas, de agências e projetos sobre a língua. Por outro lado, quem diria “somos galegos”?

Xeración Nós como projeto

Foi somente no século XIX que a literatura escrita em galego voltou oficialmente a ser publicada. Nesse período, movimentos começaram a ganhar amplitude pela reivindicação de maior autonomia galega frente ao Estado Nacional espanhol, dos quais um se destaca: a Xeración Nós, liderada por personagens tais quais Vicente Risco e Otero Pedrayo. Imbuídos, instintivamente talvez, da sabedoria de que a nacionalidade é *imaginada* (para usar os termos de Anderson) a partir da consolidação de uma língua e da propagação dessa língua pelo mercado editorial, a Xeración Nós publicou uma revista intitulada *Nós – Boletín Mensual da Cultura Galega*.

Durante os 16 anos de história, que vão de 1920 a 1936, *Nós* foi responsável por toda sorte de textos vinculados ao ideal nacionalista de seus fundadores, desde artigos científicos, passando por estudos do folclore e da etnografia, até chegar à veiculação de textos literários, fossem traduções ou

produções autorais. Entretanto, a relevância dessa revista para a história da Galiza não se dá somente pela seleção de conteúdo, mas pelo fato de que ali se utilizou a língua minorizada, o galego, como língua literária e possível de abranger todos os campos do saber. Efetuou-se, pois, um movimento de intervenção glotopolítica, entendida como “uma análise das condições sociolinguísticas de uma determinada comunidade com a intenção de intervir sobre ela de alguma forma” (VALEIRO, 1997, p. 1059), na tentativa última de romper com os preconceitos à língua galega e, por extensão, ao povo.

Dois projetos são anunciados pela revista, observados ainda no editorial do primeiro número, escrito por Vicente Risco (1920, p. 1-2):

Pra ledicia de todos e pra ensino de moitos, sai oxe Nós.
É a ansia qu'oxe sinte Galizia de vivir de novo, de volver ó seu ser verdadeiro e inmorrente, a evidencia luminosa do mañán, o que nos fai saír. Temos unha fe cega, asoluta, inquebrantabel na vitalidade e no xenio da nósá Raza, e mais na eficacia do nóso esforzo pra levala ó acomprimento do seu fado grorioso. [...] Nós ha ser un estudio piedoso e devoto, cheo de sinceridade, de todol-os valores galegos: dos nósos valores tradicionás, e mais dos valores novos que cada día estanse creando na nósá Terra.
Nós ha ser a representación no mundo da personalidade galega na sua ansia de s'afirmare coma valor universal, autóctono, diferenciado, dentro ou fora da Terra.
Nós ha ser a afirmación pra sempre do verdadeiro ser de Galizia, do Enxebrismo, no que ela tén, debe e quere persistire. O Enxebrismo é a nósá orixinalidade específica, a nósá capacidá de creación, o nóso autóctono dinamismo mental.
(RISCO, 1920, p. 1-2)

Há inúmeras questões que podemos pensar sobre o que foi este projeto a partir do editorial de *Nós*. Em primeiro lugar, destaca-se o caráter ufanista, de exortação nacional, presente nas palavras de Risco. Pascale Casanova (2002), ao investigar o surgimento e as engrenagens do mercado literário mundial, em seu livro *República mundial das letras*, afirma que é um primeiro movimento comum, em nações de literatura não consolidada,

a tendência a vincular a literatura à ideia de pátria e nação, tornando óbvia a convergência entre o poético e o político. Não à toa, uma vez que a Galiza intentava, no início do século XX, recuperar seu papel literário e político no cenário europeu, o processo apontado por Casanova não deixa de ser observado, e a revista *Nós* torna-se um veículo importante no qual este projeto se observa.

Nesse sentido, o projeto de *Nós* era introduzir a subalternidade à hegemonia (SPIVAK, 2005) pela conformação de um mercado linguístico, pela elevação patriótica do galego ao estatuto de língua literária, pela criação do valor simbólico de reinvenção cultural elaborado por escritores, pela tradução como processo de consolidação consciente de uma narrativa nacional.

A partir da segunda metade do século XIX, os escritores dos espaços mais desprovidos têm, na realidade, de conquistar simultaneamente duas formas de independência: uma independência política, para proporcionar uma existência à nação política e assim participar de seu reconhecimento político no plano internacional; e uma independência propriamente literária, impondo sobretudo uma língua nacional popular e participando do enriquecimento literário por meio de suas obras. (CASANOVA, 2002, p. 238).

Objetivamente, a língua nacional, muitas vezes, se confunde com a língua literária de um país. Os vernáculos dão testemunho disso à medida que se convencionou chamar o português de língua de Camões, o castelhano de língua de Cervantes e o italiano de língua de Dante, por exemplo. O incentivo à produção literária num contexto de conflito linguístico se converte num processo importante de linguificação e, posteriormente, normatização – que envolve uma série de problemáticas, tais como aponta Bourdieu (1998, p. 46): “As lutas entre os escritores em torno da arte de escrever legítima contribuem, por sua própria existência, para produzir quer a língua legítima, definida pela distância que a separa da língua ‘comum’, quer a crença em sua legitimidade”.

Se a literatura tem o poder de consagrar uma língua e fazer dela veículo de uma nacionalidade, a tradução se insere como um projeto importante no jogo pendular entre os excluídos e os hegemônicos. Não à toa, os recentes estudos sobre tradução apontam para a ideia de que o tradutor não

é e nem pode ser encarado exclusivamente como um fantasma, nem muito menos que a tradução é um espelho do original; há não só subjetividades em jogo, mas as escolhas feitas não estão alheias ou ilhadas das construções sociais. Optar por traduzir um texto é, portanto, um ato político, uma agência sobre a língua. No caso de uma comunidade minorizada, a tradução torna-se um projeto inserido numa arena de conflito e pode se pôr contra o estatuto monolíngue e monotônico dos Estados-Nação, uma vez que inúmeras escolhas devem ser feitas, levando o tradutor a assumir para si a responsabilidade de ser um agente político.

Conscientes do poder de consolidação, valorização e consagração conferido pelo ato de traduzir, os intelectuais de *Nós* introduziram esse projeto em sua agenda literária. Apesar de a tradução poder ser pensada a partir de inúmeras questões – “quem traduz? Com que intenção? O quê? Para quem? De que maneira? Com que consequências?” (BURKE, 2009, p. 17) –, aqui as traduções feitas em *Nós* serão analisadas, sobretudo, tendo em mente duas dessas questões fundamentais: por que traduzir e, intrinsecamente, o que traduzir?

Por que traduzir?

O projeto da Xeración Nós, anunciado no editorial do 1º número, servia à proposta de construir um imaginário coletivo e produzir a singularidade da língua e da cultura galegas frente ao Estado espanhol, por meio de dois eixos: o primeiro, o *enxebrismo* e o segundo, a europeização. O *enxebrismo* é a valorização da cultura galega, do que ela tem de típico e de próprio com relação às outras culturas; é, portanto, a construção da comunidade imaginada galega (ANDERSON, 2008). Por outro lado, a europeização diz respeito à necessidade de retirar a cultura galega de seu domínio regional ou regionalista e inseri-la no que havia de mais moderno em termos literários europeus.

Ao mesmo tempo, os escritores mais autônomos das ‘pequenas’ literaturas são também na maioria das vezes, como se mostrou, tradutores: importam diretamente pela tradução, ou indiretamente por meio de suas obras, as inovações da modernidade literária. Nos países de grande capital histórico

desvalorizado, os escritores internacionais são ao mesmo tempo introdutores da modernidade central e tradutores internos, isto é, os promotores nacionais do capital nacional. (CASANOVA, 2002, p. 321).

A tradução, inserida nessa disputa, promove tanto a expansão do *corpus* da língua, tornando-se agente inovador e simultaneamente conservador das normas linguísticas, quanto o alargamento das possibilidades de uso daquele conjunto linguístico. Desse modo, por exemplo, não raro, os países que ansiavam por se inserir nos blocos hegemônicos lançavam um projeto de tradução, de maneira que: (i) a tradução é um processo que pode servir para aumentar o léxico, trazendo experiências de outras línguas e incorporando-as na língua de chegada – o que aconteceu, por exemplo, com o Império Romano, que se solidificou através do processo tradutório com relação à Grécia; (ii) consolida e consagra as normas linguísticas presentes nessa língua, já que o uso escrito é notadamente prestigiado e se torna a base para a instauração de uma normatividade; e (iii) amplia as possibilidades em que o falante pode utilizar-se da língua não hegemônica.

Sendo assim, traduzir para uma língua em processo de linguificação, como no caso da Galiza, equaliza as disparidades observadas entre os falantes da língua minorizada e da hegemônica no que se refere ao bilinguismo. Isso quer dizer que, uma vez que se traduzem para a língua não hegemônica textos do cânone dito universal, reduz-se a necessidade do bilinguismo por meio da ampliação do uso, e os espaços em que a língua minorizada pode transitar aumentam. Tendo isso em vista, no caso da Galiza, traduzir ao galego significa diminuir a necessidade unilateral de o galegofalante ser bilíngue, na medida em que não o obriga a necessariamente recorrer ao castelhano para acessar o cânone universal.

Torna-se claro, portanto, que ambas as questões postas se relacionam intimamente. Não faz sentido perguntar-se “por que traduzir” de uma forma alheia à pergunta por “o que traduzir”. No caso da revista *Nós*, os objetivos de fazer um elogio ao *enxebre* ao mesmo tempo em que busca pela modernização podem ser observados na tradução de dois textos relevantes para o projeto: a tradução de capítulos do *Leabhar Gabhála* e do *Ulysses*, de James Joyce – ambos, porém, conduzem-nos a um território muito particular: a mítica Irlanda.

O que traduzir?

O celtismo se torna uma força potente e presente, já que à época parecia consenso entre os intelectuais de que a Galiza era o berço da civilização celta, invasora da ilha irlandesa. Assim, para os galeguistas de *Nós*, a Irlanda tornou-se uma referência a ser seguida em âmbito cultural, já que a origem comum da irmandade atlântica atestava à Galiza um passado mítico/histórico diferente do restante da Espanha (de colonização latina e, posteriormente, moura). Paralelamente, era interessante inspirar-se na Irlanda, uma vez que ela havia recém-conquistado sua independência, reverberada no Renascimento Literário Irlandês (*Irish Literary Renaissance*). Sobre isso, Peter Burke (2009) destaca que:

Do ponto de vista de um antropólogo cultural ou de um historiador cultural, a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura [...] acham interessante em outra. [...] a escolha de itens para tradução reflete as prioridades da cultura hospedeira, embora a refração talvez constitua uma metáfora mais apropriada. (BURKE, 2009, p. 26)

Foi, portanto, a construção da narrativa celta que justificou a ruptura entre Galiza e Castela, bem como o elemento responsável por tomar pela mão os galeguistas e levá-los à irmandade atlântica. Por fim, o gesto de traduzir possibilitou essa iniciativa. Se durante o Rexurdimento² a tradução do *Livro das invasões da Irlanda* fez surgir a ideia de que a Galiza era o berço dos celtas irlandeses, tecendo o mito do herói mítico ancestral chamado Breogán, a Xeración Nós perpetuou esse elo narrativo reaproximando a Galiza ao processo independentista irlandês – no qual eles se inspiravam.

Para Umberto Eco (2007, p. 190), “uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas”: desse modo, ambas as intenções, seja o enxebrismo, seja a europeização, como sinalizados na fala de Risco, fazem parte da criação de uma

2 Movimento literário ocorrido na Galiza do século XIX do qual se destaca a autora nacional Rosalía de Castro. Foi responsável por retomar a escrita em galego, valorizando a literatura popular e regional, considerado o embrião do nacionalismo galeguista do século XX.

consciência nacional, cujo foco é a narrativa mítica do celtismo como elemento caracterizador.

Nesse sentido, dois textos sobressaem. Do primeiro deles, publicado em 1931 durante os números 86, 88, 92 e 95, aparece a tradução de três capítulos, recortados a fim de demarcar a afirmação à narrativa celta, que constitui tanto galegos quanto irlandeses. O *Livro das invasões da Irlanda*, teoricamente escrito em gaélico e traduzido ao inglês por monges cristãos no século XI, narra a história da constituição dos povos míticos da Irlanda, destinando aos celtas irlandeses uma origem muito peculiar: o norte da Península Ibérica, marcadamente, a Galiza. Atestava-se, assim, a irmandade entre essas duas comunidades, de modo que o enxebrismo galego, quer dizer, aquilo que constitui o povo, marcou sua gênese num antepassado heroico comum, Breogán, cantado inclusive no hino da Galiza. Desse modo, a tradução do *Livro das invasões* se converteu na fundamentação poética de um projeto político endossado pela utilização da língua.

Por outro lado, a seleção de textos a serem traduzidos não se limitava à ideia de ser necessário cantar novamente as tradições galegas, mas também fazia parte da intenção de retirar do embotamento que Visco e sua geração acreditavam haver na língua e na cultura de sua terra. Portanto, o segundo sentido ideológico da tradução operada na revista *Nós* é o revés complementar do *enxebrismo*, a saber, a europeização. Pretendia-se, pois, inserir o galego nas vanguardas europeias.

Numa cultura minorizada em que há agência consciente sobre a língua, é comum que sejam escolhidos para tradução, ao menos num primeiro momento, textos canônicos de culturas com um mercado editorial consolidado. Apesar disso, a seleção da revista *Nós* pelo texto a ser traduzido foi, no mínimo, ousada, demonstrando a proposta de modernização cultural da Galiza.

Em 1926, Otero Pedrayo trazia a público sua tradução de trechos selecionados do *Ulysses*, de James Joyce, conhecido por marcar o início da modernidade literária ao postular que o cotidiano de qualquer indivíduo é tão épico quanto a mais grandiosa odisseia. Cabe ressaltar que a tradução oteriana foi a primeira a aparecer em línguas ibéricas. Em português, a primeira tradução saiu somente em 1966, e é brasileira, feita por Houaiss; em espanhol, a primeira tradução é argentina. Parece curioso que justamente os colonizados demonstrem maior interesse em acolher este livro. De qualquer forma, a urgência em publicar tão cedo a tradução para o

galego de uma literatura indubitavelmente inovadora demonstra o projeto de incorporação da modernidade vanguardista ao sistema literário galego.

O fato de haverem sido escolhidos somente os capítulos XII e XVII de *Ulysses* alça esta empreitada a um caráter simbólico. Neste caso, semelhante ao ocorrido na tradução do *Livro das invasões*, a tradução não se preocupava tanto com a qualidade literária do texto, ou com a simetria ao original, mas com a necessidade de criar uma consciência coletiva pela valorização da Galiza no que ela tem de próprio. Traduzir ao galego não era, à época de *Nós*, e talvez ainda hoje, uma tarefa ingênua. Daí a necessidade de focar, aqui, no gesto, e não no estilo; em por que, e não em como.

Por fim, os intelectuais de *Nós* foram ao mesmo tempo receptáculo e veículo de uma sabedoria ancestral e ao mesmo tempo ousada: a de que a palavra poética legitima uma proveniência. Evidentemente, por mais que queiramos alcinhar para o mito a acepção de mentira, sua verdade não pode se resumir à veracidade, e as narrativas que contamos sobre quem somos e sobre o mundo que nos circunda fazem parte do processo de marcarmos uma origem: é fazer política, fazer cultura, fazer língua. Logo, traduzir ao galego é, em última instância, fazer Galiza.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BURKE, P. Culturas da tradução nos primórdios da Europa moderna. In: BURKE, P.; HSIA, R. P.-C. (org.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Unesp, 2009.
- CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- ECO, U. *Quase a mesma coisa*. Experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007.
- FIORIN, J. L. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009.
- HOBSBAWM, E. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. Rio de Janeiro: Parábola, 2018.
- RISCO, V. Editorial. *Nós*, ano 1, n. 1, 1920. Disponível em: <http://publicacionsgalegas.blogspot.com/p/que-foi-revista-nos.html>. Acesso em: 8 set. 2019.
- SPIVAK, G. C. *Tradução como cultural*. Ilha do desterro, Florianópolis, n. 48, jan./jun. 2005.
- VALEIRO, M. J. H. *Ilusões glotopolíticas e planificação linguística na Galiza*. 1997. Disponível em: <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/06/Herrero.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

AS CONDIÇÕES DE RESISTÊNCIA E VITALIDADE LINGUÍSTICA DO GUARANI MBYA EM MARICÁ/RJ

Luciana Oliveira Farina¹

Introdução

Cada vez mais a temática da diversidade linguística tem sido debatida e reconhecida. Devemos isso a trabalhos como os de Krauss (1992), Lewis e Simons (2013), Eberhard (2013), entre outros, que denunciam o acelerado processo de perda linguística, e consequentemente cultural e intelectual, em todo o mundo. Basta um olhar crítico sobre a história do nosso país para observarmos a violência desse processo, que fez que, mesmo após cinco séculos, ainda existam pessoas que acreditam viver num país monolíngue. Supõe-se que, no período da chegada dos portugueses ao continente, mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro (RODRIGUES, 1993), reduzidas hoje a um número muito menor, de acordo com Luciana Storto, no livro *Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade*, de 2019, existem hoje um total de 154 línguas indígenas faladas no Brasil.

Como se já não bastasse essa redução da herança cultural brasileira que permeia a nossa história, a pandemia da doença causada pelo vírus Covid-19, problema de preocupação global, tem agravado a situação de

¹ Mestranda da Linha de Pesquisa 3, História, Política e Contato Linguístico, do programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), sob orientação da professora-doutora Telma Cristina de Almeida Silva Pereira.

vulnerabilidade que se encontram as populações indígenas e evidenciado o despreparo do governo e sua omissão no que diz respeito aos direitos e cuidados às minorias etno-linguísticas que fazem parte do território brasileiro. Segundo informes da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), atualizado em 18 de janeiro de 2021, já são 45807 casos confirmados, 923 indígenas mortos pela Covid-19 e 161 povos afetados.

Nesse contexto, a presente pesquisa de mestrado tem por objetivo refletir sobre as ações que se relacionam com a temática de vitalidade linguística do guarani mbya nas aldeias Tekoa Ka'aguy Hovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita) e Pevaé Porã Tekoa Ará Hovy Py (Aldeia Sítio do Céu), em Maricá, município da Região Metropolitana, no Estado do Rio de Janeiro, interrogando-se sobre a probabilidade dessa língua continuar a ser falada no futuro. No entanto, nossa proposta com este artigo é de analisar algumas dessas ações promovidas na referida cidade, entendidas como ações glotopolíticas, à luz de duas teorias: o modelo da ecologia das pressões de Roland Terborg e Laura García Landa (2011) e a escala de vitalidade da Unesco (2003).

Nossa fundamentação teórica está inserida nos pressupostos dos estudos de Contato Linguístico e minorias etnolinguísticas (UNESCO, 2003; LEWIS, SIMON, 2013; TERBORG, GARCÍA, 2011), a partir de uma perspectiva glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018). Essa pesquisa é de caráter qualitativo, com revisão bibliográfica e análise documental. Faz parte das nossas motivações compreender, além das práticas linguísticas, a cultura Guarani Mbya, pois concordamos com as propostas de Spolsky (2004) e Shohamy (2006) de que as línguas não são neutras, mas estão envolvidas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. Logo, ao compreender a cultura e história dessa população indígena, acreditamos ser possível observar como os falantes do guarani mbya sentem-se sobre a própria língua e como as práticas sociais influenciam as práticas linguísticas.

Perspectiva glotopolítica

Entendemos por ações glotopolíticas, de acordo com os sociolinguistas Guespin e Marcellesi (1986), qualquer ação que interfira de forma política na língua, de maneira consciente ou não. Assim, o que define

esta perspectiva é o fato dela englobar todas as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem. Desse ponto de vista, a Glotopolítica teria uma visão mais ampla do que a Política linguística entendida como planejamento por parte do Estado, por considerar que qualquer “mudança política ou social, enfim, pode ser analisada pelo linguista a partir dos seus efeitos glotopolíticos, isto é, pelo modo como modifica as relações linguísticas em todos os níveis, do ponto de vista do sistema da língua ou das práticas enunciativas concretas” (LAGARES, 2018, p. 47).

Com isso, temos a oportunidade de observar tanto as ações estatais quanto as ações das comunidades. Calvet (2002, p. 146) define duas formas de gerenciar as políticas linguísticas: a) a gestão 'in vivo' que procede das práticas sociais, sendo percebida como a forma dos próprios falantes de resolverem problemas de comunicação derivados da diversidade linguística; e b) a gestão 'in vitro' que consiste na intervenção sobre essas práticas, na qual, por exemplo podemos destacar a ação do linguista e das pesquisas científicas. Ao observarmos o contexto sociolinguístico de Maricá, percebemos que a gestão 'in vivo' têm maior atuação, sendo então, necessária para a manutenção da língua Mbya nas aldeias. A perspectiva glotopolítica nos permite olhar esse contexto de modo a selecionar ações de ambas as gestões.

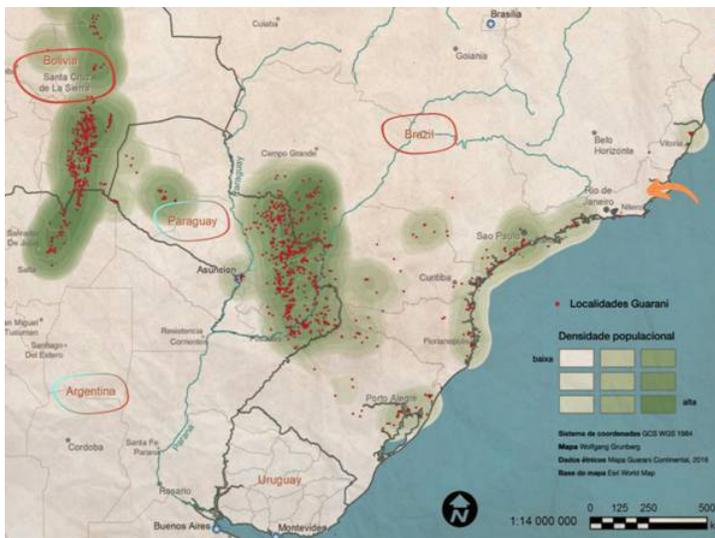
A língua Guarani mbya

No Brasil existem três variedades modernas da língua guarani: a Mbya, a Nhandeva e a Kaiowá. A língua Mbya é falada amplamente em quatro países – Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil, como apontado no mapa a seguir. É língua oficial do Estado Paraguai, língua oficial para o trabalho no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), língua co-oficial do Município de Tacuru, Mato Grosso do Sul, Brasil, além de ser língua materna nas aldeias indígenas contempladas neste estudo.

Em 2014, inserida no contexto das ações de reconhecimento da diversidade linguística no Brasil, a língua Mbya ganhou, pelo Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por meio do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), o título de Referência Cultural Brasileira. Considerar as línguas como parte do patrimônio cultural imaterial de uma nação tem sido uma proposta fomentada

pela UNESCO ao longo das últimas décadas, de modo a auxiliar os Estados, ou as próprias minorias etnolinguísticas, a reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural em seus territórios, além de redimensionar políticas públicas de preservação desses bens imateriais, ampliando a participação das minorias etnolinguísticas nesses processos jurídicos e decisões sobre a própria cultura.

Mapa 1: Disposição de falantes do Guarani Mbya no Continente Sul Americano



Fonte: Adaptado de Equipe Mapa Guarani Continental Campo Grande, MS.

Atualmente, existem 8 comunidades guaranis no estado do Rio de Janeiro (ONU, 2017), que se concentram nos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Maricá (seta laranja no mapa). O status linguístico varia de acordo com o contexto, a depender de diversos fatores como, por exemplo, o valor que a própria comunidade linguística dá a sua língua materna, ou o reconhecimento dessa língua por parte do Estado.

Escalas de vitalidade linguística

Como proposta de leitura dos dados, apoiamo-nos em duas teorias: a) o modelo de ecologia das pressões (TERBORG; GARCÍA, 2011)

que aponta que as atitudes, ideologias, crenças e valores exercem pressões que emergem nas comunidades e influenciam tanto a favor como contra uma língua indígena; e b) a escala de vitalidade da Unesco (2003) que contém nove critérios para avaliação do grau de ameaça no qual uma língua minoritária pode encontrar-se. Essa avaliação é importante para entender que estratégias seriam mais adequadas para garantir a salvaguarda de línguas ameaçadas, quando este for o desejo dessas comunidades linguísticas.

O modelo de ecologia das pressões é um modelo de análise de situações bilíngues, ligadas ao processo de substituição e manutenção que experimentam as línguas indígenas em contato com outra língua, tida como dominante. Terborg e García (2011), coordenadores do projeto "*La vitalidad de Las lenguas indígenas de México: un estudio en tres contextos*", propõem uma divisão dos contextos sociogeográficos em que as comunidades indígenas podem estar inseridas, a saber: a) contexto suburbano; b) contexto rural de fácil acesso; e c) contexto rural de difícil acesso. Esse critério tem por objetivo determinar o grau de isolamento de cada comunidade estudada, que segundo os autores, é um fator importante na disposição das chamadas pressões que influenciaram a manutenção ou a substituição de uma língua indígena por uma língua dominante.

O documento publicado pela Unesco (2003), "Language Vitality and Endangerment", estudo realizado por um grupo de linguistas, a fim de contribuir para a formulação de políticas e medidas de preservação das línguas ameaçadas de desaparecerem, estabelece os seguintes fatores:

- 1) Transmissão intergeracional da língua;
- 2) Número total de falantes;
- 3) Proporção de falantes sobre o número total da população;
- 4) Tendência em domínios linguísticos existentes;
- 5) Resposta a novos domínios e mídia;
- 6) Materiais para Educação Linguística e Alfabetização;
- 7) Atitudes e políticas governamentais e institucionais em relação à língua;
- 8) Atitude dos membros da comunidade em relação a própria língua;
- 9) Quantidade e qualidade da documentação.

Um fator isolado não pode ser usado para avaliar o grau de ameaça de uma língua, de acordo com a Unesco (2003, p. 7), os seis primeiros fatores cumprem o objetivo de avaliação dessa vitalidade e o grau de ameaça, enquanto os fatores 8 e 9 dizem respeito às atitudes linguísticas, com o último fator avalia a necessidade por documentação. Juntos, os nove fatores são úteis para caracterizar a situação sociolinguística de uma língua e para cada um deles utiliza-se uma gradação de ameaça entre 0 e 5, em que 0 significa o pior cenário, a extinção propriamente dita, e 5 demonstra maior segurança dessa língua.

As aldeias na cidade de Maricá/RJ

Para facilitar a apresentação tanto das aldeias quanto das ações glotopolíticas referentes à língua mbya, no contexto estudado, selecionamos alguns fatores da escala de vitalidade da Unesco (2003), assim como, optamos pela classificação do espaço sociogeográfico proposta no Modelo de Ecologia das Pressões (TERBORG; GARCÍA, 2011). Os fatores selecionados, organizados em tópicos a seguir, são aqueles identificados em nosso corpus até o momento. É muito difícil encontrar dados precisos sobre o número de falantes em cada aldeia, por exemplo, ou sobre a documentação em língua materna. Por essa razão, limitamos nossas observações a esses aspectos.

Nossa proposta, neste artigo, consiste em levantar hipóteses sobre a probabilidade de a língua indígena prosperar nesse novo contexto em que está inserida. O que podemos inferir das ações glotopolíticas dos diferentes agentes e instâncias e do espaço sociogeográfico das aldeias observadas até o momento da pesquisa?

Tekoa Ka'aguy Hovy Porá (Aldeia Mata Verde Bonita)

A Tekoa Ka'aguy Hovy Porá (Aldeia Mata Verde Bonita) foi a primeira a se formar na cidade por convite do então prefeito, Washington Quaqué (PT), em 2013. Antes disso, o grupo mbya lutava por direito a território, na cidade de Niterói, na praia de Camboinhas, num longo conflito, em relação ao qual o referido prefeito se sensibilizou, procurando, por fim, soluções junto à Funai para trazer os indígenas a Maricá.

É importante destacar que as duas aldeias ainda estão esperando o reconhecimento das terras.

Quanto à população, o trabalho de campo de Cordeiro (2014) revela que, em sua chegada, a comunidade era composta por 70 pessoas de 14 famílias. Hoje, segundo dados da Prefeitura de Maricá (2020), os números variam entre 80 e 100 pessoas. Ainda que não haja precisão no número total, em sete anos na cidade, consideramos como positivo o fato de que esses números indicam uma gradativa expansão da aldeia, o que poderia vir a ser também um aumento no número de falantes da língua guarani mbya.

- a) **Contexto rural de fácil acesso:** a aldeia Mata Verde Bonita está localizada no bairro São José de Imbassai, Maricá-RJ, em uma área de proteção ambiental, “ocupando uma extensão territorial de três hectares doados pela prefeitura”, no entanto, esse terreno pertence ao grupo IDB Brasil (CONTI; LAVANDOSKI, 2019), que após conflitos iniciais numa longa negociação com o grupo, permitiu que os indígenas se instalassem no local para construir a aldeia. Até o momento, não há o reconhecimento desse território indígena, o que torna a população guarani vulnerável, já que não possuem o espaço, deste modo poderiam ser obrigados a deixar o local. Quanto à distância, estão a 12 km do centro da cidade, e a 2,9 km da estrada principal, equivalente a 30 minutos de caminhada a pé. Isso supõe um grau de isolamento menor em relação ao da segunda aldeia, como veremos mais adiante. O relevo é plano e ruas bem largas. Assim, qualquer necessidade que essa comunidade possa ter, como atendimento médico, ou compra de suprimentos, por exemplo, seria mais facilmente suprida, por estar próxima dos centros comerciais do bairro. Percebemos que a vantagem de estar mais próxima da Prefeitura influencia positivamente na sua relação com ela, assim como a relação com a população não indígena é, em teoria, mais facilmente construída, pois, a maior parte das ações de promoção da língua mbya, como os eventos culturais, as visitas de escolas, entre outros, ocorrem nessa aldeia.
- b) **Atitudes, políticas governamentais e institucionais em relação à língua:** Já em relação a este fator, entendemos as

atitudes da prefeitura de Maricá como um tipo de “suporte diferenciado” (UNESCO, 2003, p. 13), isto é, quando se tem uma instância governamental que motiva o uso da língua minoritária, sem no entanto, fornecer o mesmo status ou as mesmas funções sociais de uso da língua hegemônica para essa língua minoritária. Exemplos de ações glotopolíticas: a implementação de uma escola indígena na aldeia; a oferta do primeiro ‘Curso Básico de Guarani’ em 2019, aos interessados na língua e cultura mbya, com 150 vagas nas quais todas foram preenchidas; a publicação de trabalhos acadêmicos sobre as aldeias pelo Instituto Darcy Ribeiro (IDR), órgão de informação e pesquisa da Prefeitura.

- c) **Atitude dos membros da comunidade em relação à própria língua:** em relação a esse fator da Unesco (2003), fazemos uma distinção entre as gerações, julgamos como aparentemente positiva, para as gerações mais velhas, por meio de declarações de líderes da aldeia em entrevistas encontradas na mídia local. Darcy Tupá, cacique da Mata verde Bonita, explica um pouco do uso tanto do português quanto do guarani mbya: “A gente só usa o português para fazer contato com o que a gente chama, na língua indígena, de juruá ou homens brancos. Usar o guarani é uma maneira que a gente achou de reforçar nossa raiz” (ABDALA, 2014). Em outra ocasião: “A preservação da língua começa pela prática. Ela está nas nossas moradias, plantio e cânticos”, nessa mesma entrevista demonstrou preocupação de um possível abandono da língua pela geração mais jovem da aldeia, apontando como causa principal o preconceito (ONU BRASIL, 2017). Isso poderia ser indício de atitudes linguísticas distintas, todavia, embora haja o esforço de manter o ensino do guarani mbya como língua materna para as crianças e só aos sete anos a introdução do ensino da língua portuguesa (ibid.), acreditamos que apenas um trabalho de campo revelaria as nuances dessas atitudes linguísticas.
- d) **Resposta a novos domínios e mídia:** com a formação dessas aldeias, sua estabilização e a relação direta com as ações

promovidas pela prefeitura, novos contextos de uso surgem, nos quais, podemos dizer que a língua está em “adaptação”². Destacamos como exemplos: as escolas indígenas e os eventos culturais. A escola bilíngue se torna um espaço privilegiado de uso da língua, além da própria casa, com o diferencial da prática escrita na língua materna, característica que consideramos a mais significativa das ações municipais. Com eventos culturais estamos nos referindo a: “oficinas de contação de histórias indígenas”, “jogos olímpicos indígenas”, visitação de outras aldeias e etnias, apresenta es musicais, entre outros (PREFEITURA DE MARICÁ, 2016; 2017). Além disso, com o isolamento social, consequência da pandemia de Covid-19, essa aldeia tem experimentado o uso de novas tecnologias para venda de artesanato em feiras virtuais (PIRES, 2020). Essa aldeia se mostra mais ativa nas redes sociais, que se mostra como um instrumento eficiente de divulga o da língua e cultura guarani, o que poderia ser um meio de comunica o na língua materna.

Peva  Por  Tekoa Ar  Hovy Py (Aldeia Sítio do Céu)

A família indígena guarani que chega   cidade, em 2013, instala-se na Morada das  guias, área do Parque Estadual da Serra da Tiririca, situado entre os municípios de Maricá e Niterói (CORDEIRO, 2016), onde permanece atualmente. O que torna a situa o diferenciada   que esse grupo não tem liga o com o anterior, não fizeram parte das a es em Camboinhas, em Niterói. No curta “Caminhos do tempo” (2017) sob dire o de Alberto Alvares, somos apresentados   caminhada dessa família t mbe m de etnia guarani mbya, que deixou Porto Alegre, em 2000, e passou os anos seguintes viajando pelo Brasil, visitando parentes, prática migratória comum dos mbya. Após muitos anos, o líder da aldeia pediu dire o a “Nhanderu” (deus guarani) para revelar o lugar em que eles deveriam viver, por isso andaram em dire o ao sol até chegarem a

2 “Coping”: “the language is used in some new domains” (UNESCO, 2003, p. 11).

Maricá, lugar escolhido por Nhanderu para eles. O início de sua história no município, no entanto, é repleto de obstáculos na busca por um diálogo com a prefeitura na conquista de melhores condições de vida, na construção da aldeia e sustento.

- a) **Contexto rural de difícil acesso:** situada na Morada das águas, área do Parque Estadual da Serra da Tiririca, no bairro de Itaipuaçu. Por ser uma área de reserva ambiental, as estradas próximas a esta aldeia não são pavimentadas, nem há moradias próximas, além de não existir transporte público que faça um trajeto próximo da aldeia. A terra em que a aldeia foi construída não pertence ao grupo, mas eles possuem permissão e apoio da Prefeitura para permanecerem. Nesse contexto, consideramos seu grau de isolamento maior do que em relação a outra aldeia, por alguns motivos: está situada numa mata mais densa, com um relevo mais desafiador; a longa distância de outras moradias; e a distância da Prefeitura Municipal. Essas observações apontam para um diálogo com a prefeitura muito mais lento. Além de esta aldeia precisar se deslocar com maior frequência para participar de eventos culturais, ações políticas, assembleias, entre outros. Não é fácil conseguir o apoio da população não indígena sem a mediação desse diálogo, pois o senso comum está impregnado de preconceitos e falsas crenças.
- b) **Atitudes e políticas governamentais e institucionais em relação à língua:** mantemos a mesma observação de um “suporte diferenciado”, pois ações de natureza educacional, cultural, sanitária, por exemplo, são propostas para ambas as aldeias. A diferença está na concentração dessas ações de promoção da língua e cultura fora da aldeia, sendo realizadas no centro da cidade, ou na aldeia Mata Verde Bonita, ocasionando a imposição de maior deslocamento, como já mencionado. Logo, a Prefeitura, instituição da esfera do poder público, não ignora a existência desse segundo grupo, nem o exclui de seus planos de intervenção, o que acontece é que o tratamento para as duas aldeias é um tanto diferenciado, sendo possível que um dos motivos seja

- esse grau de isolamento, mencionado anteriormente, que dificultaria a gestão de ambos os contextos indígenas.
- c) **Atitude dos membros da comunidade em relação à própria língua:** no primeiro ano da aldeia na cidade, o grupo demonstrou dificuldade com a comunicação na língua portuguesa, já que “entre eles, só se comunicam pela língua indígena e as crianças só aprendem português quando completam 10 anos”. O cacique Félix expressou o desejo de que as crianças fossem ensinadas na própria aldeia, por medo do mundo fora da aldeia (MAGALHÃES; PEREIRA, 2015). Poderíamos inferir uma valorização da língua materna, ao considerarmos que a comunicação frequentemente ocorre na língua guarani mbya e as crianças aprendem o português bem mais tarde.
- d) **Resposta a novos domínios e mídia:** língua em adaptação, sendo a escola, os eventos culturais e a própria aldeia os contextos de uso mais comuns. Não é muito ativa em redes sociais. Mas talvez o grau de isolamento influencie no uso constante da língua mbya na aldeia e o uso da língua portuguesa apenas para poucas interações.

Considerações parciais

As ações promovidas pela prefeitura têm motivações econômicas e sociais. As econômicas são fundamentais para as intervenções nas aldeias e promoção da cultura. Quando as aldeias entram no plano urbanístico da cidade e no plano turístico, há lucro com as atividades culturais. Esse pensamento foi decisivo para que o grupo IDB Brasil concordasse com a construção da aldeia Mata Verde Bonita em suas terras. Nas mídias locais, é constante o discurso da dívida histórica, na fala dos secretários da prefeitura, e do reconhecimento do massacre vivido pelas comunidades indígenas e a tentativa da prefeitura de se redimir quanto a esse passado. Embora destaquemos como positiva a postura da Prefeitura, como agente glotopolítico, de manter um diálogo com as comunidades indígenas, não se deve ter um olhar ingênuo ao observar suas ações.

O crescimento populacional, a participação política dos membros indígenas e as diversas ações municipais de promoção da língua e cultura guarani mbya poderiam apontar para a gradativa vitalidade da língua indígena, se as aldeias tiverem as condições necessárias para continuar a crescer e a avaliação da própria língua materna ser positiva, pois os agentes mais importantes são os próprios falantes que têm lutado para manter o modo de ser mbya, *nhandereko*. Contudo, as aldeias ainda se encontram em situação de vulnerabilidade: as terras em que habitam não são suas e a relação com a prefeitura dura enquanto os prefeitos eleitos apoiarem as causas indígenas. As decisões tomadas no presente serão essenciais para a garantia do bem estar das aldeias e a salvaguarda de sua língua e cultura.

Referências

- ABDALA, V. *Brasil pode perder 30% de suas línguas indígenas nos próximos 15 anos*. Agência Brasil, 2014. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/brasil-pode-perder-30-de-suas-linguas-indigenas-nos-proximos-15-anos>> Acesso em: 29 jun. 2020.
- APIB – *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil*. 2020. Disponível em: <<http://emergenciaindigena.apib.info/>>.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CAMINHOS do tempo. Direção de Alberto Alvares. Brasil. Mato Grosso: Genius At Work Produções Cinematográficas LTDA, 2017. (35 min.) colorido.
- CONTI, R. B.; LAVANDOSKI, J. *Caminhos para o desenvolvimento turístico em Maricá, RJ*. Caderno virtual de turismo. Rio de Janeiro. v. 19, n. 1, p. 16. 2019.
- EBERHARD, D. M. *Em defesa das línguas minoritárias no Brasil*. In: Associação Internacional de Linguística, SIL – Brasil – Anápolis – GO, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/5769728/EM_DEFESA_DAS_L%C3%8DNGUAS_MINORIT%C3%81RIAS_DO_BRASIL>. Acesso em 10 de ago. 2020.

- EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. *Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Campo Grande, MS. Cimi, 2016.
- KRAUSS, M. *The World's Languages in Crisis*. Language, n.68, 1992. p. 4-10.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- PREFEITURA DE MARICÁ. *Índios chegam a maricá para intercâmbio cultural*. Município, 2016. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2016/09/08/indios-chegam-a-marica-para-intercambio-cultural/>. Acesso: 2 nov. 2020.
- _____. *Oficina de contação de histórias em aldeia indígena*. Município, 2017. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2017/09/11/oficina-de-contacao-de-historias-na-aldeia-de-sao-jose/>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- _____. *Prefeitura forma alunos do curso básico da língua guarani*. Município, 2019. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2019/05/08/prefeitura-forma-alunos-do-curso-basico-da-lingua-guarani/>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- RODRIGUES, A. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. DELTA, São Paulo, v. 9, n. 1: 83-103. 1993.
- SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.
- SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- TERBORG, R.; GARCÍA LANDA, L. (Org.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: UNAM: CELE, 2011. 285 p., 2011.
- UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*. Paris, mar. 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ENSINO DE LÍNGUA POMERANA EM DOMINGOS MARTINS, ESPÍRITO SANTO: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM ÂMBITO ESCOLAR

Leticia Mazzelli¹

Introdução

Originária da antiga Pomerânia, região hoje situada entre o norte da Alemanha e a Polônia, a língua pomerana foi trazida ao Brasil por imigrantes germânicos através de fluxos migratórios do século XIX. Com a chegada desses imigrantes em território brasileiro, o pomerano, assim como outras variedades linguísticas², foi inserido e utilizado nas localidades onde essas populações se fixaram.

A ausência do governo brasileiro em relação à educação e à saúde nas colônias de imigrantes, dentre elas as colônias de imigrantes pomeranos,

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação da 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.

2 Utilizamos o termo “variedade linguística”, a partir do entendimento de Bagno (2017, p. 474): “O termo variedade linguística pretende ser uma forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem - dialeto, sotaque, socioleto, estilo - que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização.” Além disso, acreditamos que a distinção entre “língua” e “dialeto” como é geralmente posta, não é linguística, mas sim social e política, assim como exposto em SAVEDRA e MAZZELLI (2020).

era facilmente observada na segunda metade do século XIX, assim como relatado por Wagemann (1915) e discutido por Manske (2015). Como uma das várias consequências em relação ao descaso do Estado, imigrantes pomeranos tomavam suas próprias iniciativas em relação ao ensino que, em um primeiro momento da colonização pomerana, era feito em casa, pelos próprios colonos e, posteriormente, por pastores alemães enviados pelo Conselho Superior Eclesiástico da Igreja Territorial da Prússia (RÖLKE, 2016). Esses, além de outros fatores, favoreciam um mínimo contato com a língua portuguesa e a manutenção das línguas de imigração à época (MAZZELLI, 2019).

Considerando o descaso e a negligência do governo brasileiro para com os imigrantes no final do século XIX, o uso de diferentes línguas de imigração no Brasil ainda não era visto como um “problema” para os governantes. Contudo, no início do século XX, a partir da Primeira Guerra Mundial, a situação começa a se alterar. Seyferth (1999) aponta que durante os anos de 1917 e 1919 ocorrem as primeiras intervenções formais e “nacionalizadoras” do Estado brasileiro em escolas de imigrantes, em que a imposição do uso do português começa a ser vista. Com o avanço de um ideário nacionalista nas décadas de 20 e 30 do século XX, o uso de línguas de imigração passa por momentos críticos em território brasileiro. É a partir desse cenário, que o movimento de repressão linguística em relação ao uso línguas de imigração toma força. Destacamos em especial dois momentos de intensa repressão linguística no Brasil: a Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) e a Ditadura civil-militar (1964 - 1985), que promoveram a proibição do uso de línguas de imigração e a perseguição de seus falantes. Essas ações de repressão linguística, diretamente relacionadas com políticas linguísticas monoglóssicas³ (MAZZELLI, 2019), resultaram em inúmeros efeitos negativos tanto para o uso do pomerano, como para outras línguas de imigração. Uma de suas consequências, foi o enfraquecimento da transmissão linguística intergeracional, pois devido ao forte preconceito linguístico sofrido pelos falantes, muitas famílias optaram por não ensinar o pomerano a seus filhos (BEMENKAMP, 2014; MAZZELLI, 2018a).

3 Assim como em Mazzelli (2019), utilizamos o termo “políticas linguísticas monoglóssicas” como referência às políticas linguísticas que apresentam ideais monolíngues, isto é, promovem políticas que reprimem a pluralidade linguística e fomentam o monolinguismo em determinado local.

Na década de 1980, após um longo período de repressão linguística, surgem manifestações populares que buscam valorizar traços identitários, linguísticos e culturais pomeranos, as quais Küster (2015, p. 60) considera como um fenômeno de “reavivamento da língua e cultura pomeranas”. Sobre as primeiras mobilizações, ressaltamos aqui as tentativas iniciais de escrita da língua pomerana feitas pelo jornal *O Semeador*, em 1983, e as festas e celebrações culturais que enaltecem a cultura de imigração pomerana. Posteriormente, outros movimentos comunitários também foram responsáveis pela criação de ações institucionais em prol do uso e da manutenção da língua pomerana, como a criação do projeto político-pedagógico Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que favoreceu a elaboração de políticas linguísticas educacionais voltadas para o ensino de língua pomerana; a proposta de escrita da língua pomerana feita por Ismael Tressmann (2006), possibilitando a criação de materiais didáticos a partir de uma grafia unificada para a língua, assim como embasamento para leis que cooficializam a língua pomerana em municípios brasileiros⁴. As leis de cooficialização são responsáveis pela mudança de *status* da língua pomerana, tornando-a presente em âmbitos anteriormente vinculados à língua portuguesa, como a escola, por exemplo.

Neste artigo, que faz parte da pesquisa realizada para tese doutoral em andamento, discutimos as políticas linguísticas em âmbito escolar relativas ao ensino de língua pomerana em Domingos Martins, Espírito Santo. Para isso, seguimos abordagem qualitativa por meio de análise documental e utilizamos as perspectivas da Política Linguística (CALVET, 2007, 2002) e da Glotopolítica (LAGARES, 2018; GUESPIN e MARCELLESI, 1986) para compor a análise. Como resultados deste trabalho, apontamos que as políticas linguísticas relacionadas com o ensino de língua pomerana em Domingos Martins consideram as características das comunidades em que o pomerano é falado, além de favorecerem a manutenção da língua na localidade.

4 A língua pomerana tem o status de cooficial nos seguintes municípios brasileiros: Canguçu (RS), Pomerode (SC), Santa Maria de Jetibá (ES), Pancas (ES), Laranja da Terra (ES), Vila Pavão (ES), Itarana (ES) e Domingos Martins (ES).

Política Linguística

Desde seu surgimento⁵, a área de estudos nomeada de Política Linguística⁶ se ocupa em discutir aspectos relacionados à pluralidade de línguas e em como lidar com suas implicações na sociedade. Apesar de adotar em seus estudos iniciais uma perspectiva embasada na “resolução de problemas” e tentar implementar um ideal monoglóssico em locais plurilíngues (BALDAUF, 2012), atualmente, a disciplina de Política Linguística apresenta olhares mais integrativos, ligados aos direitos linguísticos⁷ de falantes de línguas minoritárias e minorizadas.⁸

Apontando as diferenças que podem coexistir na abordagem da Política Linguística e lançando um olhar crítico sobre o objeto de estudo da área de pesquisa, Calvet (2002) distingue os termos “política linguística” e “planejamento linguístico”. O autor define como “*política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística” (2002, p. 145, grifo do autor). Calvet (op. cit.) ainda destaca dois tipos de intervenções sobre as línguas: as intervenções *in vivo* e as *in vitro*. Sobre a intervenção *in vivo*: “refere-se ao modo como as pessoas cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação os resolvem” (CALVET, 2002, p. 146). Já a ação *in vitro* é a intervenção relacionada ao poder. Ou seja, a intervenção sobre as práticas *in vivo*. Nelas, os linguistas analisam as línguas e criam propostas para regular os “problemas”; após esse momento, os políticos estudam essas proposições e aplicam-nas. “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às

5 Para mais detalhes acerca do desenvolvimento dos estudos em Política Linguística, Cf. BALDAUF, 2012; SAVEDRA e LAGARES, 2012; RIBEIRO DA SILVA, 2013.

6 Adotamos aqui “Política Linguística”, com iniciais maiúsculas, para denominar a área de estudos.

7 Cf. Hamel, 2015.

8 Assim como apontado por Bagno (2017), os termos “língua minoritária” e “língua minorizada”, apesar de serem frequentemente utilizados com mesmo sentido, são distintos. O primeiro deve ser empregado para uma língua falada dentro de um Estado por indivíduos que constituem algum grupo numericamente inferior ao restante da população desse mesmo Estado. O segundo termo, *língua minorizada*, deve ser utilizado para retratar uma língua própria de um determinado território (uma província, um estado, região autônoma, etc.) quando “sofre uma restrição de seus âmbitos e funções de uso nesse mesmo território.” (BAGNO, 2017, p. 239).

vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* dos falantes” (CALVET, 2007, p. 70, grifo do autor).

Glotopolítica

A abordagem Glotopolítica surge a partir do artigo-manifesto de Guespin e Marcellesi (1986) intitulado *Pour la glottopolitique*, apontado por Del Valle (2017), Arnoux (2000) e Lagares (2018) como marco inicial da referida perspectiva de estudo. Guespin e Marcellesi (op.cit.) justificam a opção pelo uso do termo “glotopolítica”, em vez de “política linguística” ou “planejamento linguístico”, por oferecer uma vantagem de neutralizar a oposição entre língua (*langue*) e fala (*parole*), além de designar as várias abordagens que uma sociedade faz em relação à ação sobre a linguagem, sejam elas conscientes ou não. Para os autores, essas ações podem se dar no âmbito da língua, quando, por exemplo, uma sociedade plurilíngue legisla sobre o *status* das línguas faladas em seu território, ou no âmbito da fala, citando como exemplo, a repressão linguística de um determinado uso linguístico. Assim, para Guespin e Marcellesi (1986, p. 5): “a glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade toma a forma do político.”⁹

A partir do artigo-manifesto de Guespin e Marcellesi (1986), Lagares (2018) constrói suas reflexões acerca da perspectiva Glotopolítica e reafirma a estreita ligação que permeia o político e a linguagem. Para Lagares, a Glotopolítica não pretende esgotar os pressupostos entendidos a partir dos termos “política linguística” ou “planejamento linguística”, mas sim oferecer um novo olhar sobre os fatos da linguagem:

[...] reconhece-se como glotopolítica toda e qualquer ação sobre a linguagem nos mais diversos âmbitos ou 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).

9 Tradução nossa. Texto original “Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.” (GUESPIN e MARCELLESI, 1986, p.5).

Segundo o autor, inserir-se em uma perspectiva glotopolítica de pesquisa, significa engajar-se e posicionar-se na luta democrática ao lado dos falantes. Lagares (2018, p. 234) ainda afirma que os maiores desafios para os pesquisadores que lançam mão da Glotopolítica em seus estudos são a reflexão sobre o papel que desempenham na realidade estudada e a defesa da participação coletiva em condições de igualdade no debate glotopolítico.

Uma perspectiva glotopolítica de análise exige tomar partido, de acordo com um ideal democrático nas lutas políticas da linguagem, assumindo, portanto, as implicações éticas que a própria pesquisa tem enquanto prática social. (LAGARES, 2018, p. 42).

Concordamos com Guespin e Marcellesi (1986) e Lagares (2018), por entendermos que qualquer ato que interfira de forma política na *língua* e/ou na *fala*, seja ele ligado às instâncias de poder, ou à população em geral, é uma ação glotopolítica que também produz efeitos glotopolíticos. Além disso, percebemos a glotopolítica assim como Lagares (2018), como uma perspectiva que lança luz sobre o fator político dos atos de linguagem, não pretendendo tornar os termos “política linguística” e “planejamento linguístico” obsoletos.

Assim, por acreditarmos que estão em consonância com o contexto de luta dos falantes de pomerano para garantir o direito de uso de sua língua, tomamos como base as perspectivas teóricas aqui apresentadas para fundamentar a discussão sobre políticas linguísticas que é conduzida neste estudo.

Domingos Martins: considerações sobre o município

Localizado a 43 km de Vitória, na região serrana do estado do Espírito Santo, Domingos Martins teve como projeção o total de 33.986 de habitantes para o ano de 2020 (IBGE, 2020) e é dividido em sete distritos: Aracê, Biriricas, Melgaço, Paraju, Ponto Alto, Santa Isabel e Sede. Uma das principais características do município é sua ruralidade, uma vez que 75,6% dos domicílios estão localizados em zona rural (IBGE, 2010) e também o forte apelo turístico, marcado pelas paisagens naturais e festividades ligadas às colonizações pomerana, alemã e italiana.

Assim como apontado por Mazzelli (2018b), os fenômenos de plurilinguismo social e individual (SAVEDRA; PEREZ, 2017)¹⁰ podem ser observados em Domingos Martins a partir da influência e do uso de diferentes variedades linguísticas, como o pomerano, o alemão, o hunsrückisch, além de marcas de variedades italianas. A presença dessas variedades no município é uma das várias implicações dos fluxos migratórios ocorridos durante o século XIX na região, que recebeu predominantemente imigrantes germânicos e italianos (SANTOS, 1992).

Mazzelli (2018b) também menciona que a partir do plurilinguismo observado na região, houve uma movimentação por parte do governo municipal em promover uma gestão (SPOLSKY, 2004; 2009)¹¹ do plurilinguismo na região através de ações glotopolíticas. Um exemplo disso é a inserção das línguas pomerana, italiana e alemã na grade curricular de escolas onde há a predominância dessas culturas no município. Destacamos que a gestão ocorre através de ações glotopolíticas institucionais feitas pela criação e/ou assimilação de políticas linguísticas pelo município, como as que estão vinculadas ao âmbito escolar.

Políticas linguísticas educacionais em Domingos Martins: ensino de língua pomerana

A fim de discutir as políticas linguísticas relacionadas com o ensino de língua pomerana em Domingos Martins, propomos dividi-las em duas categorias: as “abrangentes” e as “municipais”.

A primeira categoria refere-se às políticas linguísticas que estão relacionadas com o ensino do pomerano, mas que não foram criadas e/ou pensadas unicamente para o universo de Domingos Martins. No entanto,

10 Segundo Savedra e Perez (2017), o emprego dos termos *plurilinguismo* e *multilinguismo* para indicar uma situação de contato, interação e coexistência de duas ou mais variedades linguísticas, é feita pelos linguistas de forma bastante semelhante, e a escolha de usar um termo, ou outro, é uma questão arbitrária. Para solucionar esse embate terminológico, os autores apresentam os conceitos de *plurilinguismo social* - quando há em uma localidade diversas variedades linguísticas sendo faladas por grupos de pessoas — e *plurilinguismo individual* — quando uma pessoa fala mais de uma variedade linguística.

11 Utilizamos aqui a ideia de “gestão linguística” de Spolsky (2009, 2004), que se refere a “qualquer ação específica, ou esforço, que modifica ou influencia a prática linguística em uma comunidade”. (SPOLSKY, 2004, p. 5, tradução nossa).

essas políticas influenciam o ensino de pomerano no município por abrange-rem a localidade em seu campo de atuação. Acerca dessa categoria, tomamos como exemplo a implementação do PROEPO¹², projeto de educação escolar que incentiva a inserção da língua pomerana em municípios do Espírito Santo onde a língua é falada, além de capacitar professores de pomerano e promover outras atividades. O referido projeto atua não só em Domingos Martins, mas também em outros municípios, como Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão.

A segunda categoria de políticas linguísticas voltadas para o ensino de pomerano que nomeamos de “municipais” são criadas exclusivamente para o contexto educacional de Domingos Martins. Para este trabalho, iremos concentrar nossa discussão na última categoria, nos atendo às políticas linguísticas relacionadas com o ensino de pomerano que podem ser encontradas em dois documentos do município: o Plano Municipal de Educação (DOMINGOS MARTINS, 2015) e o Documento Escolar de Educação Básica (DOMINGOS MARTINS, 2016).

O primeiro documento, o Plano Municipal de Educação (DOMINGOS MARTINS, 2015), estabelece metas e proposições educacionais para o município e tem a vigência de 10 anos a contar de sua publicação. Ao longo do documento, constatamos que há diversas menções sobre a pluralidade linguística da região. Além disso, o documento aborda que o ensino das línguas pomerana, italiana e alemã ocorre como forma de preservar características linguístico-culturais de Domingos Martins.

Visando incentivar a preservação da língua e da cultura, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte incluiu na estrutura curricular aulas de alemão, italiano e pomerano nas comunidades em que há predominância destas culturas (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 55).

Observamos que o referido documento trata o ensino de língua pomerana em conjunto com outras línguas, demonstrando o respeito à pluralidade linguística existente em Domingos Martins. Destacamos o trecho a seguir, que trata de algumas das proposições municipais: “Fomentar continuamente, parcerias para a produção e edição de material local (língua pomerana, alemã e italiana)” (DOMINGOS

12 Para outras informações acerca do PROEPO, recomendamos HARTUWIG (2011).

MARTINS, 2015, p. 36). Em outros momentos, ainda sobre as proposições municipais, o documento cita o PROEPO e afirma que busca: “Oferecer condições de acesso da formação do PROEPO aos professores que atuam em comunidades pomeranas” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 145). Além de garantir o acesso a formação de professores e mencionar o fomento à produção e edição de materiais didáticos, o Plano Municipal de Educação também expõe a carência de profissionais habilitados para trabalhar com as línguas pomerana, alemã e italiana, o que é um problema para a região:

Nas escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi incluído no currículo a língua materna de acordo com a realidade regional (Italiana, Pomerana e Alemã). Porém, há carência de profissionais habilitados para atuar nessas áreas. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 76).

Outro fato importante verificado no documento, é a utilização do termo “língua materna” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 76) para referir-se às línguas italiana, pomerana e alemã, indicando que indivíduos que falam essas línguas como primeira língua são considerados nas políticas linguísticas educacionais do município.

O segundo documento presente em nossa discussão, o Documento Curricular de Educação Básica do Município (DOMINGOS MARTINS, 2016), visa estabelecer a formação do currículo de educação básica de Domingos Martins. Para isso, a pluralidade linguístico-cultural é, assim como o Plano Municipal de Educação (DOMINGOS MARTINS, 2015), levado em consideração. Outro ponto relevante a ser destacado acerca do documento em questão é a maneira pela qual seu conteúdo foi pensado e concebido. Profissionais de diversos segmentos da comunidade escolar de Domingos Martins foram consultados e tiveram participação ativa na elaboração do projeto, o que está em consonância com pressupostos glotopolíticos apresentados por Lagares (2018) e Guespin e Marcellesi (1986).

Uma vez que o referido documento tem como objetivo apresentar a formação curricular na educação básica do município, ele

também destaca em quais seguimentos (*sic*) escolares o ensino de língua pomerana está inserido em Domingos Martins:

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a escola oferta uma das línguas: Pomerano, Italiano, Alemão e Inglês; e nos anos finais do Ensino Fundamental é ofertado o Alemão ou Espanhol ou Inglês.” (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 118).

Segundo o documento, a oferta de uma língua por uma escola na Educação Infantil e nos anos iniciais está diretamente relacionada com a língua de imigração predominante na região onde a escola está situada. No entanto, não está claro no documento como a escolha de qual língua ofertar no currículo é feita por cada escola.

Em um levantamento feito com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins no ano de 2020, acerca da quantidade de escolas de Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental que ofertam o pomerano, observamos os seguintes dados: de um total de 46 escolas municipais que se enquadram nas características anteriormente descritas, 20 escolas ofertam o pomerano, 10 ofertam italiano, 9 ofertam inglês, 1 oferta alemão e 6 escolas não ofertam línguas de imigração, e/ou estrangeiras. Diante desses dados, observamos que 43% das escolas de Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental de Domingos Martins oferecem o ensino de pomerano, o que indica a forte presença e influência que o pomerano tem no município em questão. Ainda sobre os dados coletados, verificamos que cerca de 13% das escolas não oferecem o ensino de uma outra língua além do português. Segundo a Secretaria Municipal de Educação e Esportes, esse fato deve-se à escassez de profissionais habilitados a trabalharem no ensino de línguas na região, problema identificado tanto pelo Plano Municipal de Educação (DOMINGOS MARTINS, 2015), quanto pelo Documento Curricular de Educação Básica do Município (DOMINGOS MARTINS, 2016).

É interessante mencionar que o documento de 2016 apresenta de forma explícita em seu texto o termo “política de línguas”, o que também demonstra a preocupação em realizar uma gestão (SPOLSKY, 2004, 2009) do plurilinguismo levando em consideração a realidade linguística da região:

Política de Línguas

– Organização da política de língua do município, considerando as suas especificidades como comunidades pomeranas, alemãs e italianas.

– Garantia de formação continuada para os(as) profissionais que atuam com as disciplinas de línguas (pomerano, alemão, italiano, espanhol e inglês)

(DOMINGOS MARTINS, 2016, p.151).

No trecho acima, destacamos ainda que o documento garante a formação continuada para os profissionais que atuam com as disciplinas de línguas, dentre elas, a disciplina de pomerano, indicando a intenção do município em promover o ensino da língua na região.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos as políticas linguísticas que estão relacionadas com o ensino da língua pomerana em Domingos Martins. Diante das informações expostas neste trabalho, observamos que as políticas linguísticas aqui tratadas são ações glotopolíticas, assim como também são resultados de outras ações glotopolíticas em prol da língua pomerana. A existência de políticas que promovem o uso do pomerano, decorre da luta da comunidade pela garantia de uso de sua língua.

Assim como disposto nos documentos analisados, destacamos que as políticas linguísticas relacionadas com o ensino de pomerano consideram as características das comunidades em que o pomerano é falado em Domingos Martins e que há a intenção de promover o ensino do pomerano pela esfera municipal. Ambas as ações, quando bem sucedidas, podem favorecer à manutenção linguística do pomerano na região. No entanto, a carência de professores para atuar no ensino de línguas em Domingos Martins é um problema para o município, o que pode dificultar o sucesso dessas políticas linguísticas na localidade.

Diante de nossa discussão, tomando o ensino de pomerano em Domingos Martins como exemplo, ressaltamos a importância das políticas linguísticas educacionais que favorecem o ensino de línguas minoritárias em contexto brasileiro como uma importante estratégia que favorece à manutenção linguística.

Referências

- ARNOUX, E. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: RUBIONE, A. (ed.), 2000, *Lenguajes : teorías y prácticas*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado, 2000, p. 15-42. Disponível em: <https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario> Acesso em: jan. 2020.
- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BALDAUF, R. B. Introduction – Language Planning: Where have we been? Where have we might be going? In: *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte, v.12, n.2, p.233-248, 2012.
- BREMENKAMP, E. S. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- CALVET, L.-J. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- _____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola, 2002.
- DEL VALLE, J. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGlo. Anuario de Glotopolítica*, nº 1, pp. 17-39. Disponível em: <<https://glotopolitica.com/2018/04/19/anuario-2017-1/>> Acesso em: jan. 2020
- DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos*. Domingos Martins, 2016.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Plano Municipal de Educação*. Domingos Martins, 2015.
- _____. Prefeitura municipal. Lei municipal nº 2.356, de 10 de outubro de 2011. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana em Domingos Martins. Disponível em: http://177.91.192.7:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/2471_texto_integral . Acesso em: dez. 2020.
- GUESPIN, L., MARCELLESI, J.-B. *Pour la glottopolitique*. *Langages*, 83, p.5-34, 1986.

- HAMEL, R. E. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In: *Alteridades*. v. 5, n. 10, p. 11-23, 1995. Disponível em: <<http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1995d%20Derechos%20linguisticos%20como%20derechos%20humanos%20-%20Debates%20y%20perspectivas.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.
- HARTUWIG, A. V. G. *Professores(as) pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. 2011. 197f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Estimativa de população dos municípios para 2020*. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf
Acesso em: jan. 2020.
- _____. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/domingos-martins/pesquisa/> Acesso em: ago, 2019.
- 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. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- MANSKE, C.M.R. *Pomeranos no Espírito Santo: história de fé, educação e identidade*. Vila Velha, ES: Gráfica e Editora GSA, 2015.
- MAZZELLI, L. Língua pomerana: práticas linguístico-sociais em Domingos Martins, Espírito Santo. In: ROSÁRIO, I. C., KALTNER, I. F. *Linguagem em diálogo com a sociedade: História, Política e Contato Linguístico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 297-311.
- _____. 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.

- _____. *Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá - ES: em evidência a língua Pomerana*. 2018. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018a.
- _____. A pluralidade linguística em Domingos Martins, Espírito Santo. *Percursos Linguísticos* (UFES), v. 08, p. 26-44, 2018b. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21442/15609> . Acesso em: jan. 2021.
- RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n (52.2): 289- 320, jul./dez. 2013
- RÖLKE, H. R. *Raízes da imigração alemã no Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do estado do Espírito Santo, 2016.
- SANTOS, E. S. et al. *História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins*. Vitória: Brasília Editora Ltda., 1992.
- SAVEDRA, M. M. G., MAZZELLI, L. Variedades linguísticas da imigração germânica no Brasil: vitalidade, glotopolítica e território. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 21, n. 1. p. 105-131, 2020.
- _____. PEREZ, G.M.H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017.
- _____. LAGARES, X. C. Política e Planificação Linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, v.32. *Política e planificação linguística*. p. 11-27, 2012.
- SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- _____. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- TRESSMANN, I. *Dicionário enciclopédico pomerano-português / Pomerisch-Portugijsisch Wörterbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.
- SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 199-228.
- WAGEMANN, E. *Die Deutschen Kolonisten im brasilianischen Staate Espírito Santo*. München und Leipzig: Ducken & Humblot, 1915.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESENVOLVIDAS PARA O ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL (A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX)

Gabrielli Afonso Serafim¹

O surdo a partir de uma visão sociocultural

Segundo Skliar (1988), na tradição clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma deficiência que coloca os indivíduos surdos em desvantagem quando relacionados à população, majoritariamente, ouvinte. Nessa concepção, a surdez pode ser assim classificada:

[...] pelo grau de desvio (leve, moderada, severa e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala, e pós-lingual – adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida) (ALPENDRE, 2008, p. 2).

Com base nessa visão clínico-terapêutica realizam-se esforços em busca de compensar a deficiência auditiva através de treinos sistemáticos da audição, da fala, da leitura labial, do uso de implantes, de cirurgias, de audiometrias etc. Além disso, nessa perspectiva, relacionam-se questões

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do professor Ebal Sant'Anna Bolacio Filho.

como problemas emocionais, sociais, linguísticos e baixo desempenho escolar como características inerentes ao surdo, visto que na ótica clínico-terapêutica a dimensão social não é considerada.

Desse modo, em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez, vem sendo desenvolvido um novo paradigma que busca entender o indivíduo surdo a partir de uma diferença cultural e não médica – a visão sociocultural. Assim, a expressão “deficiente auditivo” tem sido utilizada preferencialmente no contexto clínico-terapêutico, enquanto o termo “surdo” é utilizado dentro da perspectiva sociocultural da surdez, como apontam Favorito e Silva:

[...] “deficiente auditivo” é uma expressão marcada, pois associa o indivíduo surdo à área clínica; já o termo “surdo” está mais relacionado às diferenças linguísticas e culturais. A diferença no uso desses termos – surdo ou deficiente auditivo – está relacionada ao grau de perda auditiva e/ou tipo de comunicação utilizada, ou seja, quando se trata de focalizar a perda do sujeito surdo utiliza-se mais frequentemente a expressão “deficiente auditivo” e quando se trata de enfatizar o tipo de comunicação que esse indivíduo desenvolveu no seu grupo social, utiliza-se preferencialmente o termo “surdo” (FAVORTITO; SILVA, 2008).

Entende-se, portanto, que o indivíduo surdo é aquele que está linguística e culturalmente situado e que, devido à perda auditiva, se encontra imerso em uma realidade em que interage e compreende o mundo por meio de experiências visuais, enquanto o uso do termo “deficiente auditivo” está relacionado com uma visão e abordagem clínica da surdez.

De acordo com Skliar (2001), a comunidade surda não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros, mas sim o uso comum das línguas de sinais/gestuais. O autorreconhecimento e a identificação como surdo e os sentimentos de identidade grupal são alguns dos fatores que caracterizam a visão da comunidade surda pautada pela diferença e não pela deficiência. Por fim, os surdos formam uma comunidade linguística minorizada, caracterizada por compartilhar uma língua de sinais/gestual e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Contexto histórico, político e social de Portugal e Brasil

Nesta seção, apresentaremos uma breve revisão sobre como foi a ação e a movimentação dos surdos e das comunidades surdas portuguesas e brasileiras na busca pelo reconhecimento dos seus direitos linguísticos a partir da década de 1960 e início do século XXI. Começando pelo reconhecimento das línguas de sinais/gestuais no campo dos estudos linguísticos que ocorreu na década de 1960, quando William C. Stokoe, linguista estadunidense, publicou o livro *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Seus estudos possibilitaram o início da percepção das línguas de sinais/gestuais como línguas naturais, e trouxeram a questão da legitimidade enquanto línguas. O avanço ocorrido no âmbito dos estudos linguísticos não se refletiu, de imediato, nas políticas públicas voltadas para a comunidade surda.

Em Portugal, segundo Gomes (2012), as primeiras mobilizações da comunidade surda ocorreram na década de 1970, época em que se iniciou um período de insatisfação com o modelo de ensino oralista em Portugal. Com isso, começaram as primeiras experiências de integração de surdos no ensino regular. Porém, é no princípio da década de 90 que surge um movimento em defesa de uma educação justa e com igualdade de oportunidades por meio do uso da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Para tanto, foi criada a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (CRPLGP) em 1995.

Entre as ações desenvolvidas pela Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa está a redação da Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa (1996), que se alinhava às reivindicações da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia dos Surdos, e era destinada a órgãos públicos e à sociedade em geral. Essa Declaração apresenta uma nova visão da surdez e da LGP, como marca identitária da comunidade surda e veículo de construção para uma cidadania plena; e aborda, também, a criação de um currículo bilíngue e intercultural para a educação de surdos.

A luta da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa durou cerca de dois anos e contou com inúmeros documentos de apoio, como cita Gomes (2012), a seguir:

A CPRPLGP cria um dossier com documentação de apoio onde, para além da Carta Social da Pessoa Surda (1993) e da Declaração

sobre a Língua Gestual Portuguesa (1996), inclui vários documentos de organizações internacionais, que visam fornecer argumentos sólidos para o reconhecimento da LGP. Entre esses documentos estão as resoluções dos XI e XII Congressos da Federação Mundial de Surdos (1991; 1995), a Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais (documento A2-302/87), a mensagem do Secretário-Geral da ONU ao XII Congresso da Federação Mundial de Surdos, a Declaração de Salamanca e ainda o texto de uma comunicação apresentada por Bernard Mottez, em 1981, no auditório da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (GOMES, 2012, p. 109).

E é em setembro de 1997 que Portugal reconhece, numa época em que somente cinco países o tinham feito, a Língua Gestual Portuguesa, na quarta revisão da Constituição da República Portuguesa (1979), no “artigo 74.º (Ensino) alínea – h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Portanto, a LGP é reconhecida como uma língua a ser usada como instrumento de acesso e de expressão cultural de sua comunidade, não recebendo o caráter de língua oficial, como ocorre com o Mirandês.

Já no Brasil, de acordo com Castelano Rodrigues (2018), a Constituição Federal de 1988, influenciada por movimentos internacionais e globais, como a *Constitución de la República del Paraguay* (1967), inicia, de forma branda, uma busca pela valorização e pelo reconhecimento da diversidade linguística do país, e pela garantia de direitos de sujeitos e comunidades de línguas minorizadas. Entretanto, é somente a partir do início do século XXI que se inicia um processo de materialização dessas políticas linguísticas no arquivo jurídico nacional, principalmente devido à influência de iniciativas vinculadas à luta de sujeitos, grupos ou comunidades e, quase nunca, através de iniciativas do Estado (CASTELANO RODRIGUES, 2018).

Segundo Brito (2013), é nesse contexto de abertura política e redemocratização do país pós-ditadura militar que se iniciou a formação do movimento social surdo, entre a passagem da década de 1970 para a de 1980, influenciados pelo movimento social das pessoas com deficiência. A luta pela oficialização da Libras nas décadas de 1980 e 1990 tinha como principais argumentos: o direito ao intérprete, em busca da viabilização da

comunicação entre surdos e ouvintes em instituições públicas e privadas, e o direito ao uso da Libras nas escolas e classes especiais. A oficialização da Libras, portanto, ainda estava atrelada à busca por cidadania provinda do movimento social das pessoas com deficiência.

Entretanto, é a partir do ano de 1993 que argumentos linguísticos, socioantropológicos e pedagógicos ganham força. Assim, inicia-se um processo de mudança dentro do movimento surdo, baseado no fato de que a língua é um elemento constitutivo, produtor da cultura e identidade surda. Dessa forma, a busca pela oficialização da Libras perpassava por questões de cidadania e igualdade de oportunidades, porém, também, por questões de identidade, direitos linguísticos e culturais (BRITO, 2019).

Com essa mudança de discurso da comunidade surda, a busca pela oficialização da Libras ganhou o apoio da então senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT-RJ), que apresentou o projeto de Lei PLS nº 131/96. Esse projeto de lei deu origem à Lei nº 10.436 ou Lei de Libras, publicada no ano de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Posteriormente, em 2005, foi homologada pelo Decreto nº 5.626.

Ensino bilíngue para surdos

O ensino bilíngue para alunos surdos, segundo Freire (1998), se fortaleceu a partir da década de 1980, em decorrência de pesquisas sobre as línguas de sinais/gestuais e as comunidades surdas. Como resultado dessas pesquisas, passou-se a considerar a língua de sinais ou gestual como a primeira língua do surdo, e como segunda língua, a língua majoritária da comunidade ouvinte em que está inserido.

Para Quadros (1997), o ensino bilíngue é uma modalidade educacional que torna acessível ao aluno o aprendizado de duas línguas em contexto escolar. No que se refere ao ensino de surdos, segundo ela, “estudos têm apontado para essa proposta (o ensino bilíngue) como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 27).

Assim como apontado por Quadros (ibid.), também compreendemos a educação bilíngue como a mais adequada para o ensino de alunos

surdos, visto que em uma proposta educacional bilíngue, a aquisição da língua de sinais/gestual ocorrerá no tempo de desenvolvimento linguístico esperado, de zero a três anos, assim como ocorre com os alunos ouvintes. Como no ensino bilíngue de surdos a Libras é utilizada como L1 e língua de instrução, esse tempo de aquisição linguística será respeitado e garantirá, conseqüentemente, que o desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa seja com base em sua L1 e ocorra de forma satisfatória.

Entretanto, a educação, além de bilíngue, deve ser bicultural. Sobre a biculturalidade no ensino, Quadros (1997, p. 28) afirma que ela é importante, pois permite ao aluno surdo o acesso rápido e natural à comunidade ouvinte e permite que ele se reconheça como parte da comunidade surda. Dessa forma, entendemos que a comunidade surda, assim como a comunidade ouvinte, possui cultura própria que deve ser cultivada e respeitada durante todo o processo de ensino. Logo, a educação bilíngue deve contemplar as duas culturas que o surdo está inserido: a cultura surda e a cultura ouvinte.

O bilinguismo defende o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais/gestual como primeira língua, e a língua majoritária (a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros e portugueses), como segunda língua. Dessa forma, numa proposta bilíngue, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Libras ou na LGP permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, construam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014).

Educação bilíngue para surdos: o que é proposto nos documentos jurídicos de Portugal e do Brasil

Nesta seção, serão analisados documentos jurídicos de Portugal e do Brasil. De Portugal, será analisado o Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro de 2008; já os documentos brasileiros serão o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014). Esses três documentos são os principais ao se abordar o ensino bilíngue nesses países, além dos decretos de Portugal e do Brasil serem os responsáveis por pautar como o ensino bilíngue deverá ser desenvolvido em ambos os países.

Documentos jurídicos portugueses

Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro de 2008

Em 7 de janeiro de 2008, o Ministério da Educação de Portugal publicou o Decreto-Lei nº 3/2008, cujo objetivo é “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (PORTUGAL, 2008, p. 154). Para isso, propõe a criação das “Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos”, que de acordo com Decreto-Lei nº 3/2008:

Artigo 23.º [...] 1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (PORTUGAL, 2008, p. 159)

As Escolas de Referência para o Ensino Bilíngue de Alunos Surdos visam concentrar esses estudantes em uma comunidade linguística de referência e em um grupo de socialização constituído por adultos, jovens e crianças que utilizam a LGP. Dessa forma, objetivam promover um ambiente adequado para o desenvolvimento da LGP e para o ensino e aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, desde as primeiras idades até a conclusão do ensino secundário.

O objetivo principal das Escolas de Referência para o Ensino Bilíngue de Alunos Surdos é aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que se adequem a esses alunos e as suas necessidades, entre elas o desenvolvimento da LGP como L1 e da Língua Portuguesa como L2. Integram as escolas de referenciação:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala (PORTUGAL, 2008, p. 159, 160).

O Decreto-Lei também aborda as adequações que serão necessárias para atender ao alunado surdo, como: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Além da necessidade de formação especializada para o ensino-aprendizagem com alunos surdos.

Documentos jurídicos brasileiros

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art.18² da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo esse Decreto, denomina-se “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 8). Para isso, as instituições devem criar e desenvolver:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem

2 Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 4).

como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 7, 8).

Dessa forma, compreende-se como escolas ou classes de educação bilíngue o ensino que tem como língua de instrução a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa no desenvolvimento de todo o processo educativo. Quanto à modalidade oral da Língua Portuguesa, ela deverá ser ofertada na educação básica para alunos surdos, através de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação. A oferta dessa modalidade de ensino – em turno, preferencialmente, distinto ao da escolarização – é opcional, ou seja, de escolha da família/responsáveis ou do próprio aluno.

Por fim, o Decreto nº 5.626 recomenda a criação de ambientes bilíngues no âmbito educacional, através da difusão da Libras entre professores, funcionários, direção e familiares, e orienta quanto ao reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua na adequação de seu ensino e de suas avaliações. O Decreto se consolida como um documento legal que instaura um processo de reconhecimento da Libras por uma educação em perspectiva bilíngue para surdos, onde a Libras atua como primeira língua e o Português escrito como segunda.

Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014)

Outro documento importante para a educação bilíngue de surdos brasileiros é o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, desenvolvido por Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. O Grupo de Trabalho é formado por pesquisadores surdos e ouvintes que se debruçam sobre estudos relativos à surdez, educação bilíngue, Libras, Língua Portuguesa como L2, entre outros.

Apesar do fim da SECADI em 2019, esse Relatório ainda possui sua importância por ter membros dessa comunidade como redatores diretos do documento, e por apresentar um estudo profundo em defesa do ensino bilíngue para surdos, além de pautar metas, abordar formas de avaliações, abordar a formação docente, entre outros.

O Relatório destaca que a escolarização dos surdos necessita de uma revisão imediata de sua política de base, visto que as políticas até então utilizadas fracassaram no que se propuseram, como: as escolas especiais com seriação dupla, as escolas de integração com classes de reforço, as escolas inclusivas com AEE etc. Esses modelos educacionais em nenhum momento romperam com uma educação que baseia a escolarização dos surdos em sua condição auditiva ou com a lógica de que “os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão” (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p. 3).

O Relatório MEC/SECADI compreende a educação bilíngue de surdos como um processo de escolarização que respeita as especificidades linguísticas dos surdos e sua experiência visual como parte de sua cultura, ao mesmo tempo em que fomenta a importância da aprendizagem escolar da Língua Portuguesa. Dessa maneira, a educação bilíngue Libras-Português demanda a construção de uma Política Linguística que defina a participação de ambas as línguas em todo processo de escolarização, além da legitimação e do prestígio da Libras como língua curricular e da comunidade surda.

Segundo o Relatório, o objetivo é que as escolas bilíngues para surdos sejam ofertadas em tempo integral. Porém, caso os municípios não comportem essas escolas, devem ser criadas classes bilíngues em escolas de ensino regular. O ensino bilíngue deve prever espaços para a aquisição de Libras – já que a maioria das crianças não têm acesso a essa língua no ambiente familiar – através de atividades que envolvam conversação, contação de histórias, entre outras; e a inserção da cultura surda na educação bilíngue, já que é através dela que o aluno surdo poderá desenvolver e afirmar sua identidade.

O Relatório também apresenta recomendações sobre como elaborar e executar avaliações de Libras, de Libras como L1, de Português e de Português como L2, que devem ser, de maneira geral, adaptadas às necessidades dos surdos, como no caso das avaliações das produções escritas em Língua Portuguesa, que devem ser corrigidas utilizando mecanismos que respeitem o aprendizado de Português como segunda língua e valorizando o aspecto semântico e sua singularidade linguística.

Para finalizar, tanto o Decreto nº 5.626 quanto o Relatório abordam a importância de formar professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, tradutores e intérpretes para atuar na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior, como cursos de graduação em Pedagogia Bilíngue, cursos de Letras/Libras, que formam licenciados

para o ensino da Libras e bacharéis para o trabalho como tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa. Devem ser ofertados, também, cursos de graduação em Língua Portuguesa como L2, para formar professores de Português como segunda língua, que atuarão na educação básica e no ensino superior, além de cursos de educação continuada para aqueles professores que já atuam na escola e na universidade.

Portugal e Brasil: considerações sobre as políticas linguísticas desenvolvidas em ambos os países

Conforme analisado neste artigo, pode-se concluir que há um alinhamento entre as políticas linguísticas desenvolvidas em Portugal e no Brasil, no que se refere ao ensino bilíngue para surdos, além de também haver um alinhamento entre os estudos concebidos na área de linguística e de ensino bilíngue para surdos, com as políticas linguísticas elaboradas nesses países. De tal modo, tanto os documentos analisados quanto os estudos acadêmicos-científicos que vêm sendo produzidos compreendem o surdo como sujeitos linguística e culturalmente situados, e que, por isso, devem ter sua cultura e língua respeitadas e utilizadas no seu processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que a língua oficial e/ou majoritária da sociedade onde está inserido deve ser aprendida como segunda língua. Afinal, o conhecimento da modalidade escrita da língua dominante se configura um importante meio de inserção e crescimento social.

Em suma, tanto as políticas linguísticas de Portugal e do Brasil quanto os estudos acadêmicos-científicos desenvolvidos na área de ensino bilíngue para surdos compreendem a educação bilíngue a partir do uso da língua de sinais/gestual como primeira língua e língua de instrução. Já o Português, em sua modalidade escrita, como segunda língua, enquanto a modalidade oral da Língua Portuguesa será ofertada em caráter opcional.

Referências

ALPENDRE, E. V. *Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado de leitura*. Curitiba: [s. n.] 2008.

- BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: 22 dez. 2005.
- _____. *Lei nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: 24 abr. 2002.
- BRASIL/MEC/SECADI. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013*. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.
- BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- _____. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. *The Specialist*, v. 40, n. 3. p. 1-23. São Paulo, 2019.
- CASTELANO RODRIGUES, F. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 42, p. 33-56, jul./dez. 2018.
- FAVORITO, W.; SILVA, I. R. *Surdos na Escola: Letramento e Bilinguismo*. São Paulo: Rever – Produção Editorial e edição de texto, 2008.
- GOMES, M. C. *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos da regulação*. Tese (Doutorado em Ciências de Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2012.
- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014.
- PORTUGAL. *Decreto-Lei nº 3/2008*. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>>.
- _____. *Despacho nº 7158/2011*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_7158_2011_11_maio.pdf>
- _____. *Lei Constitucional nº 2/97*. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/legislacaoconsolidada/-/%20lc/33/201908090657/128039/diploma/%C3%ADndice>>

- _____. *Lei nº 21/2008 de 12 de maio de 2008*. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/249230/details/maximized>>
- QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá editora, 2019.
- SKLIAR, C. B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *In: SKLIAR. C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Educação & Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. *In: SKLIAR. C. B. (Org.). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre: Mediação, 200

BLOCO III
SOCIOLINGUÍSTICA E
CONTATO LINGUÍSTICO

ACOLHIMENTO DE VENEZUELANOS EM BOA VISTA: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Débora Silva Brito da Luz¹

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira²

Introdução

O estado de Roraima localiza-se no extremo norte do Brasil, limitando-se ao norte e ao noroeste com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guiana, a sudeste com o estado do Pará e ao sul e ao oeste com o Amazonas, conforme mapa que segue:

Figura 1: Mapa de Roraima



Fronteiras de Roraima

- 1 Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, linha de pesquisa história, política e contato linguístico, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Telma Cristina de A. Silva Pereira.
- 2 Docente da Graduação e da Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

Roraima sempre foi um estado marcado por movimentos migratórios, em razão da constante chegada de pessoas oriundas de outras regiões brasileiras e de outros países. Contudo, atualmente, está vivenciando a entrada de um grande número de venezuelanos que estão fugindo, principalmente, da fome (SILVA; ABRAHÃO, 2018), bem como da crise econômica, política e social que assola seu país. Estas pessoas ingressam em nosso território por Pacaraima, município fronteiro com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén. De Pacaraima, muitos seguem rumo à capital de Roraima, Boa Vista.

Como consequência desse movimento migratório, as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil aumentaram expressivamente, sobretudo, por parte de venezuelanos que constituem o grupo populacional que mais tem solicitado refúgio no país, como é possível observar na tabela a seguir, retirada da 5ª edição do *Refúgio em Números* (2020):

Tabela 1: Solicitações de refúgio no Brasil

Pais de nascimento	2019
Total	82.552
Venezuela	53.713
Haiti	16.610
Cuba	3.999
China	1.486
Bangladesh	738
Angola	603
Síria	429
Colômbia	381
Senegal	363
Nigéria	331
Índia	312
Marrocos	229
Guiné Bissau	205
Líbano	196
R.D. Congo	167
Paquistão	165
Gana	155
Outros	2.470

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2019.

Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nascimento, Brasil – 2019

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), há mais de 5 milhões de refugiados e de migrantes da Venezuela ao redor do mundo, dos quais mais de 895.000 mil são solicitantes de refúgio e cerca de 2,5 milhões vivem sob outras formas legais de estada

nas Américas, sendo este “o maior êxodo na história recente da região” (ACNUR, não datada).

Esse movimento migratório vem suscitando discussões e debates de diferentes ordens, como, por exemplo, questões relacionadas ao acolhimento de migrantes e de refugiados. Desta forma, pretendemos (re)discutir sobre a noção de acolhimento, considerando o mencionado deslocamento populacional transfronteiriço marcado por conflitos, por atitudes xenofóbicas, por exclusão e por preconceitos. Tal discussão será realizada pelo diálogo com autores como Ançã (2008), Oliveira e Silva (2017), Pereira (2017), Silva (2006) dentre outros e pela exposição de uma iniciativa identificada na cidade de Boa Vista.

Rediscutindo a noção de acolhimento

A palavra *acolhimento*, segundo o *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara* (2011), remete à acolhida que denota abrigo, asilo, ação ou efeito de recepcionar, de hospedar. Para Ançã (2008), significa, ainda, refúgio, casa, forte. Assim, não podemos pensar em acolhimento mediante atos impositivos, restritivos e assimilacionistas, mas sim como uma postura e um compromisso que impliquem a escuta, o respeito, o reconhecimento do outro e de suas necessidades.

Uma questão oportuna de ser abordada, neste artigo, refere-se ao significado teórico e prático do ato de acolher. Distribuir alimentos, roupas e auxílio financeiro não pode ser considerado sinônimo de acolhimento de migrantes e de refugiados; porém, de caridade. O termo *caridade* está relacionado a um sentimento e/ou a ações de altruísmos, de ajuda a quem se encontre em situação desfavorável, eventualmente realizada por indivíduos ou por grupos.

Numa perspectiva cristã, como expõe Silva (2006), a caridade representa uma assistência baseada no amor fraterno e na solidariedade, sem visar a interesses pessoais ou a recompensas materiais, pois é um ato de amor, nobre e bondoso, um dever cristão, uma virtude. Contudo, as ações de caridade costumam ser instáveis, imediatistas, paliativas, emergenciais, assistencialistas, fragmentadas, limitadas, incompletas por não serem contínuas e dependerem da vontade, dos recursos, dos critérios, das normas e das exigências de voluntários.

Considerando as características anteriormente mencionadas, depreendemos que as ações de caridade podem ocasionar o estabelecimento de relações de dependência, de submissão e de exclusão, não garantindo a promoção de mudanças, de direitos, de inclusão social, de superação de desafios e de obstáculos.

Assim sendo, faz-se necessário o estabelecimento, a sistematização e a manutenção de ações que fomentem a busca por soluções duradouras, a conquista e garantia de direitos, o acesso a recursos e serviços e a melhoria das condições socioeconômicas de quem se encontra necessitado e em vulnerabilidade, de modo a garantir o que acreditamos serem as finalidades do acolhimento: a *inserção* e a *integração* na sociedade.

Para tanto, essas ações precisam ser coordenadas e institucionalizadas, de modo que sejam planejadas, executadas e avaliadas. O processo avaliativo é importante porque permite a correção e o melhoramento, fornecendo subsídios para novos planejamentos. Durante todo este processo, os fins *inserção* e *integração*, bem como outros específicos, devem estar sempre presentes a cada novo passo.

Figura 2: Processo construtivo de ações de acolhimento de migrantes e de refugiados



Exemplo de ilustração do processo de acolhimento

As ações oficiais do estado brasileiro quanto ao acolhimento de migrantes e de refugiados venezuelanos ficaram a cargo dos militares, por meio da Operação Acolhida – Força-Tarefa Logística Humanitária, que conta com a participação de órgãos federais, estaduais, municipais, ministérios, agências internacionais, entidades e organizações não governamentais.

Os trabalhos dessa Operação são reconhecidos e elogiados nacional e internacionalmente. A questão aqui não é discutir sobre o sucesso ou não da Operação, mas a respeito do viés securitário atribuído ao acolhimento de venezuelanos, visto que é realizado por aqueles responsáveis pela proteção, pela segurança, pela guarda e pela defesa do país. É claro que este processo de securitização da migração não é recente, nem é exclusivo do Brasil.

Acolhimento linguístico

Ao chegarem ao novo espaço, muitas são as barreiras enfrentadas por migrantes e por refugiados, inclusive, barreiras linguísticas que podem gerar mal-entendidos, preconceitos e impedir o acesso a direitos, a recursos e a serviços públicos básicos, o que pode constituir violação dos direitos humanos, como discorrem Oliveira e Silva (2017). Por isso, a adaptação à nova realidade linguístico-cultural que migrantes e refugiados encontram é essencial para a melhoria da qualidade de vida, para a inserção e para a integração, pois o conhecimento da língua local poderá lhes “prover a liberdade necessária para agir socialmente” (PEREIRA, 2017, p. 124).

Diante do exposto, percebemos a importância de políticas linguísticas direcionadas à recepção, ao acolhimento, à inserção e à integração de migrantes e de refugiados. Todavia, cremos que estas políticas não podem ser monolíngues e unidirecionais, principalmente, se queremos que sejam efetivamente de acolhimento. Para tanto, precisamos adotar uma postura e uma perspectiva multi e plurilíngue, realizando ações de acolhida, especialmente, na(s) língua(s) daqueles que chegam e não apenas na(s) língua(s) oficial(is) do país que os recebe.

Acreditamos e defendemos que os locais que se propõem a realizar ações de acolhimento a imigrantes, a refugiados e a solicitantes de refúgio sejam espaços sociais e languageiros, nos quais seja possível ouvir várias línguas, sendo permitidas e incentivadas a comunicação e a interação nestas línguas, por meio da adoção de atitudes e de políticas linguísticas de acolhimento tanto multilíngues quanto plurilíngues.

Desse modo, entendemos que o acolhimento de migrantes e de refugiados deve ser baseado em três pilares: respeito, reconhecimento da diversidade linguística e cultural e promoção do multi/plurilinguismo. O respeito implica, antes de mais nada, o reconhecimento do *status* de migrante ou de

refugiado, bem como da situação, muitas vezes, de extrema necessidade e vulnerabilidade, ocasionada por razões externas a sua vontade as quais os fizeram sair de sua terra em busca de melhores condições de vida, pois este é um direito de todos, o qual não pode ser impedido, limitado ou rechaçado.

Essa sensibilização facilitará vê-los como diferentes de nós, mas igualmente humanos com histórias, costumes, crenças etc., oriundos de sua(s) língua(s) e cultura(s) que, somados às nossas, tornam o mundo plural como o é; pluralidade esta que não pode, simplesmente, ser apagada da memória e do *ser*, mas que deveria ser incentivada, valorizada e respeitada. Sistematizamos os três pilares na imagem que segue:

Figura 3: Três pilares do acolhimento de migrantes e de refugiados



Exemplo de ilustração dos pilares do acolhimento

Trazemos agora um exemplo de uma ação em desenvolvimento na cidade de Boa Vista que acreditamos ter esse caráter multi/plurilíngue. Desde março de 2018, a Igreja Católica, em Roraima, vem realizando missas em espanhol; uma iniciativa da Diocese de Roraima, da Pastoral dos Migrantes e da Missão Scalabriniana³. A intenção, conforme relatou uma irmã scalabriniana entrevistada, não é retirar os migrantes e os refugiados do rito normal, mas oferecer-lhes a oportunidade para que possam se

3 A Congregação das Irmãs Scalabrinianas tem como finalidade “o serviço evangélico e missionário aos migrantes e refugiados, de preferência os mais pobres e necessitados. [...] A Congregação desenvolve a sua missão através da pastoral dos migrantes, nas suas diferentes formas. O campo de atuação é vasto: escolas, hospitais, orfanatos, presídios, centros de menores, asilos de anciãos, casas de formação, paróquias, dioceses, conferências episcopais, organismos internacionais, organizações civis, centros de promoção, de escuta e de acolhida de migrantes e refugiados, centros de estudo e de documentação” (ESI). A Missão passou a atuar em Roraima, em 2018, em razão da migração

encontrar, celebrar, cantar e se expressar na sua própria língua. Vale ressaltar que muitos são os que chegam a se emocionar.

Com a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, em 2020, essas missas passaram a ser transmitidas de forma *online* pelas redes sociais *Instagram* e *Facebook*, todos os domingos. Com a volta das celebrações presenciais, no final de agosto, as missas em língua espanhola também retornaram presencialmente, mas com transmissões via *internet*, no último domingo do mês.

Em datas mais festivas, procura-se organizar celebrações que envolvam todos de modo que as leituras, as músicas e as preces sejam feitas em várias línguas até mesmo em Warao⁴ e em Macuxi⁵, quando possível. Os idealizadores e organizadores das missas ainda enfrentam dificuldades e resistência por parte das comunidades. Para a missionária, faz-se necessário fortalecer e desenvolver mais ações junto a estas comunidades e ao povo brasileiro como um todo, quanto à necessidade de acolher e de abrir as portas aos migrantes e aos refugiados, não apenas doando comida, roupas etc., mas permitindo-os fazer parte de nossas vidas.

Apesar das dificuldades, como a desistência de algumas comunidades, a resistência por parte de outras e o fato de muitos venezuelanos estarem de passagem pelo estado, a ideia é continuar com as missas, buscando, inclusive, provocar, atrair e mobilizar outros grupos de migrantes.

Convém mencionar que, além das missas em língua espanhola e de outras ações, algumas comunidades católicas no estado de Roraima vêm oferecendo aulas de português para migrantes e para refugiados, apesar da abrangência do público-alvo, a maioria dos participantes são venezuelanos.

Considerações finais

Os movimentos migratórios são realizados ao longo da história e são responsáveis por encontros e por contatos linguísticos e culturais. O número de pessoas, impulsionadas por motivos diversos, em deslocamento

venezuelana, sendo responsável pela implantação da Pastoral dos Migrantes no estado.

4 Língua do povo indígena Warao habitante, em sua maioria, do Delta do rio Orinoco, na Venezuela.

5 Língua falada pelos indígenas Macuxi, etnia presente em Roraima.

entre países, regiões e, inclusive, entre continentes é cada vez maior (PITA, 2016). Tal fato se reflete no aumento de imigrantes, de refugiados e de solicitações de refúgio pelo mundo.

O deslocamento de venezuelanos representa o maior êxodo da história recente da América Latina e uma das maiores crises de deslocamento no mundo. O fluxo de venezuelanos para o Brasil cresceu maciçamente nos últimos anos, sendo que a maioria ingressa no país pela fronteira norte do Brasil, em Roraima, e concentra-se nos municípios de Pacaraima e de Boa Vista, capital do estado.

Diante dessa entrada alta e crescente, garantir a inclusão e a integração dos cidadãos venezuelanos constituiu um grande desafio para a sociedade roraimense e brasileira como um todo, sendo o fator linguístico essencial neste processo, como expusemos. Portanto, o desenvolvimento de políticas, de iniciativas e de ações que envolvam e que perpassem por diferentes questões, inclusive, relacionadas à língua(gens), visando à assistência, à inserção, à integração, em suma, ao acolhimento de migrantes e de refugiados, faz-se tão necessário nos dias atuais, especialmente, àquelas baseadas e propagadoras do respeito, do reconhecimento e da promoção da pessoa e de sua bagagem linguística-cultural.

Referências

- ACNUR - ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Venezuela*. Não datada. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 29 dez. 2020.
- ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BECHARA, E. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- 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, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- 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 Pós-Graduação em Letras*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248/6507>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- PITA, A. C. Direitos Humanos e Direito Internacional dos Refugiados. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. de (org.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, 2016. p. 5-16.
- PORTAL EDUCAÇÃO SCALABRINIANA INTEGRADA (ESI). *História da Congregação*. Não datada. Disponível em: <https://portalesi.com.br/institucional/historia-da-congregacao/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- SILVA, C. N. da. Igreja católica, assistência social e caridade: aproximações e divergências. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 326-351, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a12v8n15.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SILVA, J. C. J.; ABRAHÃO, B. A. Migração pela Sobrevivência – o Caso dos Venezuelanos em Roraima. In: JUBILUT, L. L.; FRINHANI, F. de M. D.; LOPES, R. de O. (org.). *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 636-661.

Créditos das imagens

Figura 1. BONIN, R. Radar. In: *Veja*. São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/tiroteio-na-tribo/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Figuras 2 e 3. Feitas para este artigo por: LUZ, D. S. B. da. 2020.

Tabela 1. SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra); Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP); Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). *Refúgio em Números, 5ª Edição*. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 29 dez. 2020.

A REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA NA LUISIANA: ALGUMAS REFLEXÕES

Nina Rioult¹

Introdução: a situação da língua francesa na Luisiana

A Luisiana, hoje conhecida como um estado do sul dos Estados Unidos, foi uma colônia francesa entre 1682 e 1762. Nessa época, tratava-se de um território muito mais amplo, estendendo-se do sul dos Estados Unidos contemporâneo até o Canadá atual. Este território está representado pela cor azul no mapa seguinte:

Figura 1



Mapa da Luisiana francesa (1720)

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação de Telma Pereira, e membro do Laboratório de Pesquisas em Contatos Linguísticos (LABPEC). Bolsista da Capes.

Em 1762, o território foi cedido à Espanha, até a sua independência, em 1812, momento em que se juntou à federação dos Estados Unidos, com as fronteiras delineadas tais como as conhecemos atualmente. Apesar de o território não ser mais ligado à França desde 1762, muitos francófonos ficaram na região, e o francês permaneceu como uma língua usada no cotidiano até o século XX. Isso se deve à chegada à Luisiana, particularmente ao longo do século XVIII, de várias populações francófonas oriundas de diversos horizontes, compostas por colonos franceses advindos diretamente da Europa, por colonos e por escravos que fugiram do Haiti após a revolução de 1791, e por acadianos de ascendência europeia que fugiram da Acádia (atual Canadá), invadida pelo reino inglês a partir de 1755. Os descendentes dos acadianos estabelecidos na Luisiana foram tradicionalmente chamados de “cajuns”/ “cadianos”, assim como a variedade francesa falada por eles, o francês cajun. Vale mencionar que, além do francês cajun, existe um crioulo luisianense de base francesa na Luisiana. Contudo, a distinção entre cajun e crioulo não é sempre fácil de se estabelecer, tanto que há quem se refira ao “francês luisianense” (VALDMAN, 1997, p. 4).

Apesar de os francófonos permanecerem majoritários na Luisiana antes e depois do governo francês, a sua proporção diminuiu regularmente até o século XX. Estima-se que, entre 1810 e 1820, os anglófonos passaram a ser majoritários (OUKADA, 1977, p. 15 *apud* CAMP, 2015, p. 34). Desde então, a língua inglesa tomou cada vez mais espaço. Esse processo de mudança linguística se acelerou no século XX por vários motivos, sendo os principais a escola e a modernização da região (CAMP, 2015, p. 35-36). Isso fez com que, nos anos 1950-1960, a língua francesa se encontrasse fortemente ameaçada. A transmissão intergeracional foi interrompida, ou seja, os pais não falavam mais francês com seus filhos, e a língua era estigmatizada e tinha um *status* de língua minoritária. Diante desse cenário, alguns membros da comunidade cajun, em particular, se mobilizaram para iniciar um movimento de revitalização linguística e cultural.

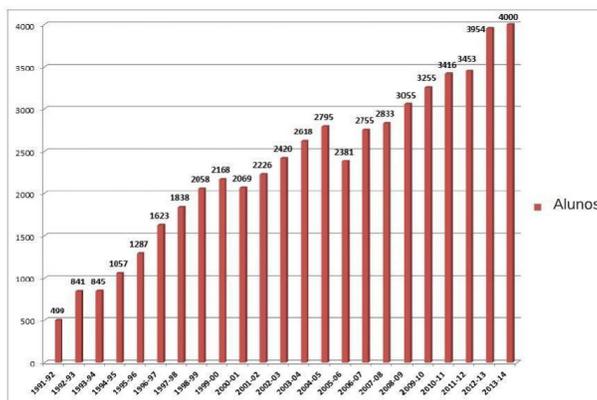
A introdução da língua francesa nas escolas

Uma das especificidades do movimento de revitalização na Luisiana foi o fato de esse impulso ter-se dado de cima para baixo. Com efeito, um dos principais iniciadores da revitalização foi James Domengeaux, um político local oriundo de uma família cajun que, em 1968, criou o Conselho para o Desenvolvimento do Francês na Luisiana (*Council for the Development of*

French in Louisiana) (CODOFIL). O principal objetivo desse organismo era reestabelecer o bilinguismo na Luisiana por meio da escola. Em 1969, foi criado um programa de ensino de francês como língua adicional. Contudo, essa versão do programa de ensino esbarrou em vários problemas. Com efeito, faltavam material pedagógico adaptado e professores de francês formados na Luisiana, o que levou o governo luisianense a “importá-los” de outros países, tais como França, Quebec, Bélgica, principalmente. Contudo, esses professores não conheciam necessariamente a realidade luisianense. Isso fez com que não houvesse muita conexão entre o ensino e a realidade cultural e linguística local, gerando uma falta de apoio dessa comunidade. Outrossim, o tempo de exposição à língua – 30 minutos diários de aula de francês – era insuficiente para que os alunos pudessem realmente ter um domínio da língua.

O modelo das aulas evoluiu nos anos 1980 com a implementação de programas de imersão, seguindo o modelo canadense. Nesse quadro, a exposição à língua passa a ser muito superior, visto que, pelo menos, 60% do currículo é agora em francês, o que levou os alunos a atingirem uma proficiência maior na língua. Além disso, alguns elementos da cultura cajun e das especificidades linguísticas do francês cajun foram acrescentados ao currículo, a fim de que o conteúdo de ensino tivesse mais ligação com a realidade dos alunos, de acordo com Barnett, 2018. Observamos que essas mudanças propiciaram um certo “sucesso” aos programas de ensino bilíngue em imersão na Luisiana, já que há cada vez mais inscritos nessas turmas, como demonstrou Atran-Fresco (2014):

Figura 2



Número de alunos em imersão francesa na Luisiana (1991-2013).

Não obstante o sucesso dos programas de imersão, seria possível perguntar se a circunstância de cada vez mais alunos aprenderem o francês na escola teve efeito sobre a condição enfraquecida da língua francesa na região. Seria o fato de aprender a língua na escola suficiente para “reestabelecer o bilinguismo” na região, como o queria Domengeaux? Ou seja, seria possível revitalizar uma língua apenas pelo seu ensino na escola?

Conceitos teóricos sobre revitalização linguística

Essa questão foi notadamente tratada por Fishman (1991), que idealizou um quadro visando a reverter a mudança linguística (*Reversing Language Shift* – RLS), definida como tal:

Reverter a mudança linguística (RSL) é uma tentativa, por parte das *autoridades* que são reconhecidas pelos usuários e apoiadores de línguas ameaçadas, de adotar *políticas* e se comprometer em *esforços calculados* para reverter os processos cumulativos de atrição que, caso contrário, levariam a enfraquecer ainda mais a sua língua-na-cultura, já fraca naquele contexto, enquanto a sua concorrente, uma língua-na-cultura forte, se torna ainda mais forte (FISHMAN, 1991, p. 81, grifo nosso).²

Como mostram as palavras grifadas, observa-se que, de acordo com essa definição, a reversão da mudança linguística ocorre por atos conscientes (“calculados”), políticas planejadas (“esforços calculados”) e atores bem definidos e reconhecidos (“autoridades”). Com o intuito de concretizar tal projeto, Fishman (1991) elaborou uma grade, a Escala Gradual de Ruptura Intergeracional, conhecida como GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale*), tanto para avaliar os níveis de ameaçada de uma determinada língua, quanto para preconizar passos a serem tomados para reverter a

2 “RLS is an attempt on the part of authorities that are recognized by the users and supporters of threatened languages, to adopt policies and to engage in efforts calculated to reverse the cumulative processes of attrition that would otherwise lead to their contextually weak language-in-culture becoming even weaker, while its competitor, a strong language-in-culture, becomes even stronger”. Tradução nossa. Todas as traduções em nota de rodapé são de nossa autoria.

mudança linguística. Savedra e Mazzelli (2020) propõem a esquematização seguinte do modelo de Fishman (1991):

Quadro 1

Nível	Descrição
1	A língua é usada na educação, trabalho, mídia de massa e governo em nível nacional.
2	A língua é usada para mídia de massa local e regional e serviços governamentais.
3	A língua é usada para o trabalho local e regional por pessoas de dentro e de fora da comunidade.
4	A alfabetização na língua é transmitida por meio da educação.
5	A língua é usada oralmente por todas as gerações e é efetivamente usada na forma escrita em toda a comunidade.
6	A língua é usada oralmente por todas as gerações e está sendo aprendida pelas crianças como sua primeira língua.
7	As gerações em idade fértil conhecem bem o idioma para usá-lo com os mais velhos, mas não o transmitem aos filhos.
8	Os únicos falantes restantes da língua são membros da geração dos avós.

O GIDS, adaptado por Savedra e Mazzelli (2020).

A grade de Fishman (1991) deve ser lida de baixo para cima, estando a língua mais ameaçada no nível 8 e mais segura no 1. Para cada nível, o pesquisador propicia observações sobre o que se deve ou não fazer para reverter a mudança. Com efeito, além de oferecer uma tipologia de graus de ameaça, o livro de Fishman, *Reversing Language Shift*, engaja-se na defesa de tais políticas. Vale mencionar que o capítulo 2, “Por que tentar reverter a mudança linguística e é realmente possível fazê-lo?”³, é uma arguição a favor da RLS, como mostra o extrato seguinte:

Muitos se sentem compelidos a reverter a mudança linguística porque isso faz parte do processo de reestabelecimento de opções locais, de um controle local, de uma esperança local e de atribuição de um significado local à vida. Basicamente, revela uma perspectiva humanista e positiva face à vida dentro do grupo, em vez de uma perspectiva mecanicista e fatalista. Defende o direito e a capacidade das pequenas culturas de viverem e orientarem as vidas dos

3 “Why Try to Reverse Language Shift and Is It Really Possible to Do So?”.

seus próprios membros, bem como de contribuírem, assim, para o enriquecimento da humanidade como um todo (FISHMAN, 1991, p. 35, tradução nossa)⁴.

De acordo com Fishman (1991), a transmissão intergeracional é o aspecto mais importante a se levar em consideração em uma política de revitalização. Ou seja, é, no âmbito da família em que se determina o sucesso ou o fracasso de tal política, constituindo o nível 6 do seu modelo uma etapa crucial. Segundo Fishman (1991): “A família é um baluarte imprescindível para reverter a mudança linguística. A família tem uma fronteira natural que serve como baluarte contra as pressões, costumes e influências externas”⁵ (1991, p. 96). Isso implica que, para esse autor (1991), revitalizar uma língua por meio apenas de programas educacionais, como foi feito no Luisiana, não é eficiente se não houver um suporte para o uso da língua na esfera familiar. Com efeito, nessa perspectiva, a introdução da língua só pode acontecer após o reestabelecimento da transmissão intergeracional: “Lembremo-nos que a escolaridade vem depois (e não antes) da transmissão da língua materna já ter ocorrido”⁶ (FISHMAN, 1991, p. 103).

Savedra e Mazzelli (2020) ponderam a importância dada à transmissão familiar, afirmando que

[...] a transmissão é um fenômeno que não depende somente da decisão dos pais. Normas sociais e institucionais que afetam os âmbitos de uso linguístico, como escola, trabalho, casa e igreja, também desempenham papel relevante na transmissão (SAVEDRA; MAZZELLI, 2020, p. 118).

4 “RLS appeals to many because it is part of the process of re-establishing local options, local control, local hope and local meaning to life. It basically reveals a humanistic and positive outlook *vis-à-vis* intragroup life, rather than a mechanistic and fatalistic one. It espouses the right and the ability of small cultures to live and to inform life for their own members as well as to contribute thereby to the enrichment of humankind as a whole.”

5 “The family is an unexpendable bulwark of RLS. The family has a natural boundary that serves as a bulwark against outside pressures, customs and influences.”

6 “Let us remember that schooling comes after (not before) mother tongue transmission has already transpired”.

Dessa forma, apesar da necessária predominância da transmissão familiar para o sucesso da revitalização, podemos considerar que o incentivo do uso em outros domínios (escola, trabalho, vida local, etc.) também é relevante. Savedra e Mazzeli (2020) propõem a seguinte reformulação do modelo de Fishman (1991):

Quadro 2

1	Transmissão intergeracional da língua
2	Número absoluto de falantes
3	Proporção de falantes dentro da população local
4	Domínios que a língua alcança
5	Resposta aos novos domínios e aos meios de comunicação
6	Disponibilidade de materiais para a educação e alfabetização

Resumo da proposta de Fishman sob a ótica de Savedra e de Mazzeli.

Conforme se observa na tabela, as autoras incluíram os níveis 6, 7 e 8 de Fishman (1991) no nível 1. Além disso, essa reformulação da proposta de Fishman (1991) apresenta semelhanças com os critérios usados para calcular o índice de línguas em perigo, utilizado no projeto Idiomas em Risco⁷. Tais critérios são os seguintes: transmissão intergeracional, número absoluto de falantes, tendência dos falantes e domínios de uso.

Um outro modelo proveitoso para determinar o grau de ameaça de uma língua é a Escala Gradual de Ruptura Intergeracional Expandida, conhecida como *Expanded GIDS* ou EGIDS, idealizada por Lewis e Simons (2010). O intuito dos autores era ampliar a grade de Fishman para descrever situações linguísticas variadas. Essa grade é apresentada da seguinte forma:

7 A fim de não nos estendermos por demais, não aprofundaremos a descrição do projeto. Porém, o leitor pode encontrar uma apresentação completa desse projeto neste site: <http://www.endangeredlanguages.com/>. Consultado em 12/01/2021.

Quadro 3

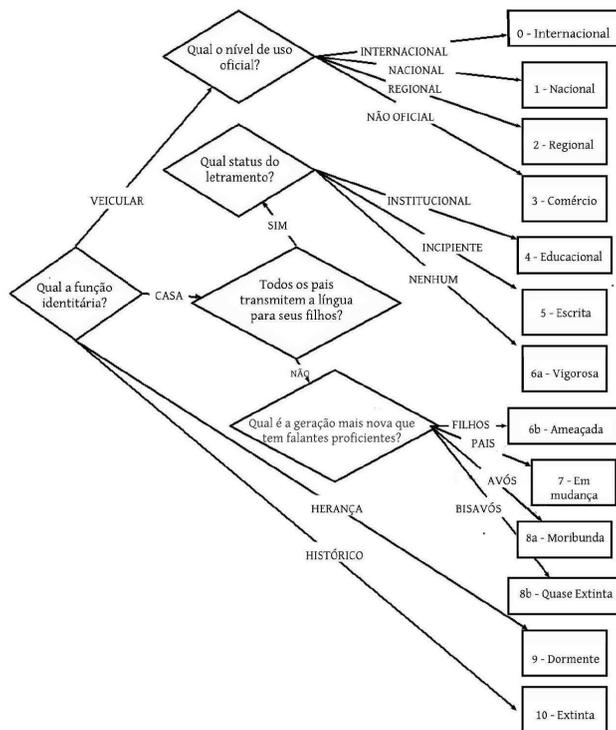
EGIDS			UNESCO
Nível	Categoria	Descrição	
0	Internacional	A língua é usada internacionalmente para uma ampla gama de funções.	Segura
1	Nacional	A língua é usada na educação, no trabalho, na mídia de massa e no governo em nível nacional.	Segura
2	Regional	A língua é usada pela mídia de massa local e regional e pelos serviços governamentais.	Segura
3	Comércio	A língua é usada no trabalho, no nível local e regional, por pessoas de dentro e de fora da comunidade.	Segura
4	Educacional	O letramento na língua é transmitido pelo sistema educacional público.	Segura
5	Escrita	A língua é usada oralmente por todas as gerações e empregada, na forma escrita, efetivamente em algumas partes da comunidade.	Segura
6a	Vigorosa	A língua é usada oralmente por todas as gerações e é aprendida como primeira língua pelas crianças.	Segura
6b	Ameaçada	A língua é usada oralmente por todas as gerações, mas apenas uma parte da geração fértil a transmite para seus filhos.	Vulnerável
7	Em mudança	A geração fértil conhece a língua suficientemente bem para usá-la entre si, mas não a transmite a seus filhos.	Definitivamente em perigo
8a	Moribunda	Os únicos falantes ativos restantes da língua são membros da geração dos avós.	Definitivamente em perigo
8b	Quase extinta	Os únicos falantes restantes da língua são membros da geração dos avós, ou mais velhos, que têm pouca oportunidade de usá-la.	Criticamente em perigo
9	Dormente	A língua serve como lembrete da herança identitária para uma comunidade étnica. Ninguém apresenta mais do que uma proficiência simbólica.	Extinta
10	Extinta	Ninguém mantém um senso de identidade étnica associado à língua, mesmo para fins simbólicos.	Extinta

Escala Gradual De Ruptura Intergeracional Expandida - EGIDS.
Lewis e Simons (2010), tradução nossa.

Para a análise, os níveis 8b, 9 e 10 são de grande interesse, porque permitem incluir línguas pouco usadas, mas que ainda mantêm um valor

identitário forte. Como veremos mais adiante, a língua, enquanto marcador identitário, foi importante para a revitalização do francês na Luisiana. No nível superior da escala, os autores também incluíram o nível 0, referente às línguas internacionais. A fim de determinar um grau de ameaça, Lewis e Simons (2010) conceberam uma árvore de decisão, particularmente valiosa:

Figura 3



Árvore de decisão para o diagnóstico do nível de ameaça no EGIDS.
Lewis e Simons (2010), tradução nossa.

Assim, considerando as perguntas da árvore, podemos estabelecer que o francês louisianense não é uma língua veicular na Luisiana, mas que ele ainda é falado em várias casas. Contudo, como veremos na seção seguinte, nem todos os pais transmitem a língua. No tocante à geração de falantes, vale ressaltar que a dos avós é geralmente tida como a mais nova, o que atribuiria o nível “8a – Moribunda” para o francês louisianense;

todavia, se considerarmos que os alunos que aprendem o francês na escola são falantes proficientes, teríamos o nível “6b – Ameaçada”. Um dos interesses da grade de Lewis e Simons (2010) é mostrar um leque de situações muito maior do que a de Fishman (1991). No caso do francês, a língua pode também ser considerada de nível 0, sendo uma língua falada em instâncias internacionais, ou de nível 1, no âmbito da França, por exemplo.

Os efeitos da revitalização

Nesta seção, apresentaremos alguns dados sobre o nível de ameaça ao francês louisianense, após as políticas de revitalização, nas quais a escola teve um papel fundamental. Abordaremos a transmissão intergeracional e o número de falantes nos níveis 1 e 2 da grade de Savedra e Mazzelli (2020), assim como a transformação da língua em um marcador identitário.

Como vimos, de acordo com Fishman (1991), a transmissão é o aspecto mais importante para uma revitalização linguística. No entanto, vale frisar que, na Luisiana, a língua francesa é cada vez menos usada em casa e que é principalmente na escola onde as crianças têm a oportunidade de aprendê-la. De acordo com Joseph Dunn, ex-diretor do CODOFIL, na Luisiana, “já não se nasce francófono, torna-se francófono”⁸ (ATRAN-FRESCO, 2014, p. 59). As estatísticas vêm confirmando essa observação. Em um estudo do fim do século XX, Bankston e Henry (1998) estabeleceram que apenas 7,5% dos jovens de até 21 anos falavam francês. Além disso, em casas com pelo menos um parente francófono, a língua era transmitida em apenas 17-18% dos casos. Uma atualização dos dados é necessária, em particular para saber se a geração que aprendeu a língua nas escolas de imersão a partir dos anos 1980-1990 está prestes a transmitir a língua para seus filhos. De nosso conhecimento, ainda não houve estudo de grande amplitude sobre esse ponto. Em todo caso, podemos constatar que o grau de transmissão é baixo, uma vez que parece pouco provável ter havido um aumento espetacular desses dados em vinte anos.

Contudo, vale sublinhar que existem pontos de vista divergentes sobre a situação. Por exemplo, Saint-Hilaire (2005) considera que os alunos

8 “on ne naît plus francophone en Louisiane, on le devient”

que aprendem francês na escola constituem uma geração de novos falantes⁹, chamados de “neocadiens”, que representam a maior esperança de se fazer reviver o francês na região. Nas palavras desse autor,

O ensino do francês louisianense em imersão oferece alguma esperança para a transmissão intergeracional da cultura louisianense francesa para as atuais crianças em idade escolar. Embora os alunos matriculados nos programas de imersão francesa na região componham apenas uma pequena fração do total de alunos, eles representam uma reserva de falantes de francês cujas habilidades linguísticas estão enraizadas na cultura local cajun e crioula¹⁰ (SAINT-HILAIRE, 2005, p. 169, tradução nossa).

Para Dubois (2005, p. 290 *apud* CAMP, 2015, p. 43), ao contrário, o conhecimento do francês padrão por uma minoria de jovens não é suficiente para se falar em “novos falantes”. Com efeito, a proficiência dos alunos que saem da imersão ainda é muito limitada e não pode garantir o uso da língua no âmbito familiar, assim como a sua transmissão para os filhos. Portanto, no estado atual na pesquisa, podemos afirmar que a transmissão intergeracional não foi reestabelecida e que não é possível predizermos se isso acontecerá no futuro. É necessário que sejam conduzidos novos estudos sobre o comportamento da nova geração na relação com os seus próprios filhos.

No que se refere ao segundo critério que escolhemos examinar, ou seja, ao número absoluto de falantes, podemos ressaltar que está em constante diminuição. Contudo, vale apontar que nem sempre é fácil contabilizar o número de falantes, já que existem diversas variedades do francês presentes na Luisiana, cuja distinção algumas vezes é difícil, e que

9 Sobre o conceito de “novos falantes” (*new speakers*), que não poderemos desenvolver neste texto, sugerimos a leitura do texto de Ó Murchadha, “New Speakers, New Familiar Concepts?” em Christmas, C. et al (org.).

10 “Louisiana French immersion education offers some hope for the cross-generational transmission of Louisiana French culture to current school-aged children. Although students enrolled in the region’s French immersion programmes make up only a small fraction of total students, they represent a reserve of French speakers whose linguistic skills are rooted in local Cajun and Creole culture.”

os falantes têm níveis de proficiência extremamente variados¹¹. Contudo, qualquer que seja a variedade ou a proficiência considerada, observa-se uma nítida diminuição dela. De acordo com Blyth (1997, p. 28), havia 572.000 falantes de francês na Luisiana em 1970, equivalentes a 16,2% da população; 263.500, correspondentes a 6,9% da população em 1980, e 262.000, equipotentes a 6,7% da população em 1990. Segundo o censo americano, em 2010, havia 115.138 falantes de “francês” e 6.021 de “crioulo”. O novo censo, conduzido em 2020, permitirá obtermos novas informações a respeito dessa discussão, ainda que seja pouco provável uma reversão nítida dessa tendência à baixa. De acordo com Price (2018, p. 22), o mesmo fenômeno ocorre com as populações jovens, uma vez que, em 2000, havia 15.930 falantes de 5-17 anos e, em 2010, 7.825, ou seja, verificou-se uma redução de cerca de 50% em dez anos.

Considerando a transmissão intergeracional e o número absoluto de falantes, o futuro do francês na Luisiana parece sombrio, na medida em que cada vez menos pessoas falam a língua. Contudo, além dos programas escolares, o movimento de revitalização se deu por meio de um movimento cultural, uma “renascença cajun” (*cajun revival* ou *cajun renaissance*). A partir dos anos 1960, multiplicaram-se as produções musicais, teatrais, literárias, entre outras em francês luisianense, o que permitiu uma revalorização da língua e da cultura luisianense francesa. Até hoje, há muitas manifestações culturais que dão visibilidade à cultura, a tal ponto que a cultura “cajun” virou uma atração turística. Eventos tais como o *Mardi-Gras* ou o *Fais-dodo*, comemorações tradicionalmente ligadas à ancestralidade cajun, de origem francesa, tornaram-se eventos imperdíveis da região e atraem, todos os anos, milhares de pessoas, em particular, os jovens. De uma certa forma, podemos dizer que a cultura cajun está na moda.

A revitalização cultural gerou uma repercussão positiva na língua, uma vez que ela deixou de ser tão estigmatizada quanto o era antes. Por exemplo, hoje em dia, a sinalização bilíngue é bastante difundida no estado, o que dá uma certa visibilidade à língua.

11 A respeito da forma como avaliar a proficiência dos falantes, recomendamos a leitura do capítulo “Field Method in Four Cajun Communities” (p. 47-69), de Sylvie Dubois, em Valdman (1997).

Figura 4



Sinalização bilíngue na Luisiana.

Outrossim, desenvolveram-se atitudes mais positivas a respeito do francês cajun, que se tornou até mais valorizado do que o francês padrão pelos membros da comunidade (DUBOIS, 1997; LINDNER, 2018; ATRAN-FRESCO, 2014).

Considerações finais

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o movimento de revitalização do francês na Luisiana, em particular, os programas escolares de ensino bilíngue não permitiram reverter o processo de mudança linguística. O francês luisianense permanece fortemente ameaçado de desaparecimento, já que a língua é pouco transmitida entre os membros da família, e o seu número de falantes, particularmente os jovens, diminui de forma contínua e regular. Contudo, a revalorização recente da cultura cajun permitiu fazer com que essa língua passasse a ser menos estigmatizada e criou uma certa atração, tanto na população luisianense, quanto no resto da população americana, ou até internacional. Assim, parece-nos ainda precoce afirmar que o francês luisianense está fadado a desaparecer. Só o futuro dirá seu destino, pois.

Referências

ATLAN-FRESCO, L. *Les Cadiens au présent: Revendications identitaires d'une population francophone en situation minoritaire*. 2014. 367

- f. Tese (Doutorado em Sociologia). University of Louisiana at Lafayette, Lafayette, 2014.
- BANKSTON, C.; HENRY, J. The Silence of the Gators: Cajun Ethnicity and intergenerational Transmission of Louisiana French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.19, n.1, p. 1-23, 1998.
- BARNETT, B. The Louisianafication of the French immersion classroom in the state of Louisiana: how can it be done? In: PRICE, J. E. (org.). *La jeune francophonie américaine*. Paris: L'Harmattan, 2018, p. 141-160.
- BLYTH, C. The Sociolinguistic Situation of Cajun French: The Effects of Language Shift and Language Loss. In: VALDMAN, A. (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 25-46.
- CAMP, A. *L'essentiel ou Lagniappe: The Ideology of French Revitalization in Louisiana*. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em French Studies). Louisiana State University, Baton-Rouge, 2015.
- DUBOIS, S. Field Method in Four Cajun Communities in Louisiana. In: VALDMAN, A. (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997, p. 47-70.
- FISHMAN, J. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon (Inglaterra) & Filadélfia: Multilingual Matters, 1991.
- HENRY, J. The Louisiana French Movement: Actors and Actions in Social Change. In: VALDMAN, A. (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997, p. 183-214.
- LEWIS, P.; SIMONS, G. F. Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS. *Revue roumaine de linguistique*, București, v. LV, n. 2, p. 103-120, 2010.
- LINDNER, T. Les jeunes Louisianais et les français cadien: quels rapports? In: PRICE, J. E. (org.). *La jeune francophonie américaine*. Paris: L'Harmattan, 2018, p. 45-64.
- PRICE, J. E. (org.). *La jeune francophonie américaine : Langue et culture chez les jeunes d'héritage francophone aux Etats-Unis d'Amérique*. Paris: L'Harmattan, 2018.
- SAVEDRA, M.; MAZZELLI, L. Variedades linguísticas da imigração germânica no Brasil: vitalidade, glotopolítica e território. *A cor das letras*, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 105-131, jan. – abr. 2020.
- SMITH-CHRISTMAS, C. et al (org.). *New Speakers of Minority Languages*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

ST-HILAIRE, A. Louisiana French Immersion Education: Cultural Identity and Grassroots Community Development, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 26, n. 2, p. 158-172, 2005.

VALDMAN, A. (ed.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer US, 1997.

Créditos das imagens:

Figura 1: LECLERC, Jacques. « La Louisiane en 1720» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 2012. [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/images/Louisiane-1720-Illinois-map.GIF>], (20 janvier 2021), 1.787500 Ko.

Figura 2: *Nombre des élèves en immersion française en Louisiane (1991-2013)*. Fonte: Atran-Fresco, 2014, p. 165.

Figura 3: *Extended GIDS Diagnostic Decision Tree*. Fonte: Lewis e Simons, 2010, p. 114.

Figura 4: ©Hypersite/Wikimedia Commons. Licença CC BY-SA 3.0. Disponível em: <https://france-amerique.com/fr/the-rebirth-of-cajun-french-in-louisiana-in-classrooms-and-online/>. Acesso em 20/01/2021.

Quadro 1: *O GIDS*. Fonte: Savedra e Mazzelli, 2020.

Quadro 2: *Resumo da proposta de Fishman 1991*. Fonte: Savedra e Mazzelli, 2020, p. 118.

Quadro 3: *Expanded GIDS*. Fonte: Lewis e Simons, 2010, p. 110.

O JOGAR CRÍTICO ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO GAMING E AS PEDAGOGIAS DA ESFERA PÚBLICA VIRTUAL

Rodrigo Costa dos Santos¹

Introdução

Com a proliferação das tecnologias de comunicação e informação (doravante TICs), a internet facilitou a formação de grupos de afinidade (GEE, 2005), fragmentando e desestabilizando ordens hegemônicas como a nação e a religião. Essa nova realidade fez com que a internet se tornasse um lócus de interação entre grupos cujas identidades se baseiam nos mais diversos laços sociais (KNIGHT, 2008), fundamentados em questões de gênero, de raça, de classe e de interesses. Entre os grupos de interesse, videogames têm emergido como uma mídia e uma forma de arte em crescimento, movimentando um grande capital social, econômico e cultural. Entretanto, no que tange aos Estudos de Discurso, os videogames ainda são majoritariamente pesquisados por seu caráter pedagógico (REIS; BILIÃO, 2014) e metamidiático (ZIMMERMAN, 2009). O objetivo do presente trabalho é contribuir para uma forma de repensar tal mídia.

Este artigo representa um recorte de minha pesquisa de doutorado em estágio inicial, que objetiva ilustrar as práticas de letramentos (WINDLE, 2014) que emergem das relações entre jogos e jogadores em

¹ Rodrigo Costa dos Santos é doutorando em Estudos da Linguagem, orientado por Joel A. Windle, Linha de Pesquisa 3 (História, Política e Contato Linguístico) na Universidade Federal Fluminense.

canais de *Let's Play*² no *YouTube*. Por meio da análise do discurso (GEE, 2018), busca-se descrever as práticas socioculturais implementadas nesses ambientes digitais, analisar as construções de sentido presentes nas relações ludonarrativas (TOH, 2019) que ocorrem entre os participantes e discutir o papel do Jogar Crítico (FLANAGAN, 2018) nas pedagogias críticas para os multiletramentos na esfera pública virtual (LEMKE, 2010; PAPACHARISSI, 2002; WINDLE, 2014). Para tal, baseia-se teórico-metodologicamente em uma concepção discursiva e qualitativa de linguagem.

Adotando uma perspectiva discursiva, a linguagem é entendida como um sistema semiótico complexo, articulando comunidades e identidades na construção social de sentidos e da realidade a partir da representação das ideias, que podem se referir não só a conceitos, mas também a sujeitos, a lugares e a objetos. Por meio desse olhar, é possível estabelecerem-se as bases que sustentam a discussão sobre a representação de comunidades e de grupos de afinidade, essencial ao entendimento das relações humanas em um momento atual da cultura da convergência.

Metodologicamente, o trabalho se insere no paradigma qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2005). A escolha se justifica pela capacidade de entenderem-se os fenômenos sociais de forma contextualizada, o que gera entendimentos sobre o objeto de análise enquanto (hiper)texto que implementa um conjunto de práticas letramento. O método de análise consiste na análise documental, entendendo o documento como um registro de informação gravada que habilita a compreensão do fenômeno pelos mais diversos ângulos, uma vez que mostra relações ludonarrativas, tecidas na experiência de jogo. O *corpus* consiste em um vídeo do *YouTube* no canal Zangado Games, e sua análise é feita a partir da *Let's Play Onion* (TOH, 2019).

Por meio do presente trabalho, esperamos contribuir para os Estudos do Discurso e dos *Game Studies*, propondo uma ponte entre os dois campos de pesquisa que pode facilitar o entendimento da cultura digital na contemporaneidade. Além disso, o trabalho espera também contribuir para o entendimento das práticas de ensino e de aprendizagem as quais ocorrem fora do ambiente escolar, possibilitando repensar a educação da

2 Para fins desta pesquisa, *Let's Play* são definidos como “um híbrido de videogame e vídeo digital, que apresenta imagens do jogo de videogame acompanhadas por comentários simultâneos gravados pelo jogador, que pode promover, revisar, criticar ou satirizar um jogo” (BURWELL; MILLER, 2016)

esfera pública virtual como um espaço de possibilidade e de diálogo com a educação formal.

Esfera Pública Virtual: as relações ludonarrativas nos *Let's Play*

O cenário criado pela globalização tem causado diversas mudanças de paradigma nas comunicações e na interação social. Por isso, autores como Kumaravadivelu (2006) têm trazido, para o campo de estudo da Linguística, o conceito de globalização em seus aspectos econômico e cultural e suas implicações para o fazer Linguística Aplicada na contemporaneidade. Porém, julgamos ser útil à discussão compreender também como caracterizar o ciberespaço, esse novo ambiente no qual construímos significados, e a cibercultura, o conjunto de práticas que tornam possíveis essas interações sociais.

O termo ciberespaço descreve o espaço das redes digitais, um campo de relações sociais e culturais marcado pelos conflitos que emergem das novas fronteiras criadas por aquele espaço. Para Lévy (2010), na apropriação desse termo pelas diversas correntes artísticas e sociais, nos inserimos na “cibercultura”. O autor define, dessa forma, o ciberespaço

como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônica [...], na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (LÉVY, 2010, p. 94–95).

Porém, o ciberespaço não deve ser considerado como um espaço igualitário ou equiparado à esfera pública, um termo distinto no que se refere ao acesso dos usuários ao discurso político.

A Esfera Pública Virtual é definida como um facilitador ou um potencializador da democracia (PAPACHARISSI, 2002). Diferentemente dos espaços virtuais, que permitem discussões antes não possíveis, a Esfera Pública Virtual é uma em que o diálogo igualitário permite que todos os cidadãos possam influenciar a vida política. Enquanto o mérito de tal Esfera, na prática, é discutível, inegável é

que uma Esfera Pública Virtual só se faz possível quando sujeitos são dotados da consciência crítica em que emerge o domínio dos letramentos pertinentes às diversas práticas sociais mediadas pela internet e pelas tecnologias digitais. Isso inclui os videogames, haja vista as potencialidades comunicacionais dessa mídia, considerando os *Let's Plays* e seu uso nas redes sociais. Essa nova galáxia de interações e de práticas sociais pode ser observada a partir das relações ludonarrativas.

Essas relações ludonarrativas (TOH, 2019) pertencem a uma estrutura referencial que define o ato de jogar, a narrativa, no sentido literário do termo, e o próprio jogador. Por esse motivo, Toh (2019) recorre ao termo para compreender as interações entre jogadores e videogames, expandindo as categorias comuns à pesquisa sobre tal construto teórico de ressonância ludonarrativa (WATSSMAN, 2012) e de dissonância ludonarrativa (HOCKING, 2007) e propondo o termo irrelevância ludonarrativa. Os três termos se relacionam de maneira a compreender como a percepção dos jogadores sobre a ludonarrativa pode ser usada para entender práticas de leitura e de escrita (letramentos), performadas por jogadores durante a narração-comentário presente em *Let's Plays*.

Os tipos de relação ludonarrativa são definidos a partir da relação entre a experiência de jogo (*gameplay*) e a história (narrativa) sendo contada a partir de tal experiência. Quando existe uma relação de congruência entre os dois, ou seja, o *gameplay* reflete os temas das narrativas, estamos falando de ressonância ludonarrativa. Quando tal alinhamento não acontece, se trata de um caso de dissonância ludonarrativa. Por outro lado, quando a relação entre história e *gameplay* não é percebida ou considerada pelo jogador, temos um caso de irrelevância ludonarrativa.

A partir dos trabalhos de Toh (2019), é possível utilizar a rede de relacionamentos ludonarrativos para gerar entendimentos acerca de questões que vão além do caráter literário dos videogames, delineando a maneira como a percepção que jogadores têm de tal rede de relações pode elucidar a (forma) maneira como estratégias comunicacionais funcionam e como discursos se propagam. Nos *Let's PLays*, o processo de significação se realiza, como em várias outras formas de apropriação dos videogames, a partir da interpretação e da compreensão da proceduralidade dos games. Porém, antes de discutir a proceduralidade e seu papel nas práticas de letramentos, é necessário estabelecerem-se algumas definições no que tange aos videogames e ao *gameplay*.

Na próxima seção, partimos da definição de jogo e de jogar, a fim de expormos a proposta de Letramento *Gaming*, basilar ao presente trabalho.

Letramentos *Gaming*: Entre Jogos e Jogar Crítico

Um dos maiores desafios de um campo de estudo como o dos Jogos Digitais é, decerto, a definição de seu objeto de estudo. Isso acontece principalmente pela maneira como o termo “jogo” é definido, haja vista que jogos são estudados enquanto atividades complexas. Portanto, atividades como jogos digitais não podem ser compreendidas sem atravessar as barreiras de um único campo de estudo e pesquisa (LIMA, 2014).

Empregamos a definição de trabalho oferecida por Salen e Zimmerman (2004), uma vez que essa definição abrange as preocupações salientadas até aqui: “Um jogo é um sistema no qual os jogadores participam de um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável” (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p. 113). Em outras palavras, o jogo é um sistema na medida em que representa um conjunto de partes que se inter-relacionam para formar um todo; um *software* com diferentes parâmetros e limitações, que permite criar um ambiente dentro do qual diferentes objetos se relacionam para construir sentidos com ramificações culturais e sociais. Os jogadores vão, no que lhes concerne, interagir com tais sistemas (limitados pelas regras do jogo) e articular significados (socioculturalmente construídos e situados) a partir do *gameplay*. Dessa maneira, cada instância do jogo digital apresenta o potencial para ser lido como uma prática social (um texto interpelado por ideologias que circulam em nossa cultura e em nossa sociedade) dotada de um conjunto de características que torna o jogo digital tão importante de ser estudado e analisado criticamente quanto qualquer outra manifestação discursiva amplamente estudada.

O ato de jogar videogame é, portanto, uma prática de letramento complexa que pode ser abordada de forma crítica, para além do mero entretenimento. Flanagan (2018), por exemplo, propõe uma visão alternativa para o *Game Design* a partir da avaliação de jogos focados em mudança social (com o propósito de) para trazer à baila uma teoria que aplica crítica social e intervenção ao núcleo do processo da criação de jogos. Com isso, pretende-se que o processo de criação e o próprio ato

de jogar sejam lentes pelas quais é possível se compreenderem questões sociais e culturais maiores (FLANAGAN, 2018). Essa perspectiva contribui para uma visão mais complexa do jogar jogos digitais como um processo social e cultural, em contraponto à visão do jogo digital como um suporte a práticas sociais.

Jogar crítico torna-se, assim, questão fundamental à maneira pela qual se encaram jogos digitais como documentos sócio, histórico e culturalmente relevantes à Linguística Aplicada. Pensados por essa perspectiva, os jogos digitais são agências de letramentos poderosas que demandam uma teoria compatível com as práticas de ensino e com a aprendizagem que ocorrem na Esfera Pública Virtual. Para tal, propomos a noção de Letramentos *Gaming* para descreverem-se as práticas de letramento mediadas pelos videogames. Esse panorama descreve uma forma de abordar as práticas de letramento digital, entendidas de maneira a expandir a definição corrente de letramento videogame, que entende a mídia a partir de seu potencial metamidiático (ZIMMERMAN, 2009).

Os Letramentos *Gaming* são entendidos como sendo multimodais e críticos, além de metamidiáticos. Considerando a leitura para além da palavra verbal, contextualizada no mundo, e partindo de uma rede interconectada de mídias, os Letramentos *Gaming* utilizam o potencial dos videogames com a proceduralidade para articular formas de comunicação e de participação cidadã. Por meio de seu modo de expressão único, games engajam jogadores em Pedagogias Culturais (SILVA, 2005), relações de ensino e aprendizagem implícitas, embora não ocultas, que acontecem na Esfera Pública Virtual.

Usada para referenciar os efeitos de sentido que emergem de regras e de normas que regem práticas rituais, a proceduralidade é estudada de maneira a conceptualizar o modo como normas e regras criam sentidos que ensinam seus jogadores como agir em sociedade, a partir de fronteiras bem definidas e de regras implícitas envolvidas na experiência de jogo. Proceduralidade é, portanto, caracterizada pela "escrita das regras que designam o envolvimento do interactante, ou seja, as condições sob as quais as coisas acontecem em resposta às ações do participante." (HAWRELIAK, 2019, p. 229 *apud* MURRAY, 1997). O modo de expressão procedural, assim, é mais uma forma de leitura do mundo que contribui aos Multiletramentos e aos Letramentos *Gaming*, que respeitam

a multiplicidade de discursos e que consideram não só o contexto das sociedades cultural e linguisticamente diversas e a inter-relação entre as várias culturas, mas também a variedade de textos associados com informação e tecnologias de multimídia e diferentes formas representacionais de comunicação como imagens, design, diferentes mídias e sua relação com os significados linguísticos (HERBELE, 2012, p. 94).

Entre as formas emergentes de interação com a internet e com os videogames, o *Let's Play* se mostra como um campo rico de interação à participação social. Jogadores interagem nos *Let's Play*, discutindo o modo como os games e as mídias relacionadas representam a realidade e como companhias engajam com os discursos em circulação nessas mídias. Nos dados analisados nesta pesquisa, o jogador-comentador engaja, em momentos de Jogar Crítico, que salientam o potencial crítico da galáxia de mídias pelas quais viajam os mais diversos discursos.

Na próxima seção, descreveremos os aspectos metodológicos da pesquisa.

Metodologia

Nesta seção, dedicamo-nos às escolhas metodológicas que alicerçam a presente pesquisa. Por se tratar de um contexto que envolve diferentes plataformas digitais e que, portanto, há participantes em vários níveis de anonimato, faz-se necessária uma breve discussão sobre a pesquisa em contextos digitais, a fim de descrever o contexto daquela pesquisa.

A pesquisa conduzida neste trabalho se caracteriza por sua vertente qualitativa e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2005), baseando-se na leitura que sujeitos fazem do objeto de pesquisa e incluindo a perspectiva do próprio pesquisador, como mais um interpretante do fenômeno estudado. Em relação ao trato com a pesquisa da internet, conforme abordagem discutida anteriormente (DOS SANTOS, 2018), a rede mundial de computadores é, como toda forma de mídia comunicacional, co-construtora da realidade social, uma vez que enquadra a experiência, tecendo julgamentos (sejam eles de ordem moral ou estética) sobre valores culturais e normas sociais específicas, constituindo um modo de pensar que deve ser

considerado criticamente. Da mesma maneira, videogames, enquanto textos, na visão de Ensslin e Balteiro (2019), ajudam a constituir a rede do discurso que vai ser lida e escrita por internautas e por jogadores em interação.

Portanto, embora em última instância, o participante da pesquisa seja o narrador-comentador do vídeo analisado, devemos considerar também que a internet, enquanto audiência do vídeo, e o próprio jogo *Fall Guys*, enquanto *software*,³ são interlocutores projetados e, portanto, participantes de um diálogo complexo entre Jogador, Jogo e Audiência. Para delinear esse processo intrincado de comunicação, optamos por utilizar da *Let's Play Onion* (TOH, 2019) aliado à análise documental.

Let's Play Onion é um modelo de análise que compreende o *Let's Player* (jogador-narrador), o jogo (*software*), o *YouTube* (os comentários postados na plataforma onde o vídeo é transmitido e armazenado), e as convenções do *Let's Play* (conjunto de normas e valores que regem a forma e a função de um vídeo de *Let's Play*). Essa estrutura não se propõe ser coberta completamente, mas como um referencial dos vários elementos em interação durante a construção de um vídeo de *Let's Play*. Para fins desta pesquisa, a análise será fundamentada no Jogo Digital e no *Let's Player*, recorrendo ao vídeo como um documento da interação delineada até aqui.

O vídeo analisado, na presente pesquisa, é intitulado “*FALL GUYS - ULTIMATE KNOCKOUT: O CAOS TOMA CONTA!*”, documento da interação entre o jogador-narrador, Zangado Games, o jogo *Fall Guys: Ultimate Knockout* e o *YouTube*. Zangado Games é um canal do *YouTube* com temática gamer que produz vídeos de *Let's Play*, análises (resenhas que incluem algum tipo de conteúdo extra, como curiosidades), retrospectivas (minidocumentários) e *podcasts*. Trabalhando em um contexto de anonimato, Zangado (o jogador-narrador) tem um canal com mais de 4 milhões de inscritos.

Estabelecido o contexto de pesquisa, na próxima seção, haverá a análise dos dados.

Zangado joga *Fall Guys*: um estudo de caso

Na presente seção, dedico-me à análise e à discussão dos dados. De modo a cumprir os objetivos delineados para a pesquisa, utiliza-se o

3 Para saber mais sobre o jogo enquanto software, cf Lima, 2008.

aporte da *Let's Play Onion*, a fim de (para) discutir os discursos em interação durante um momento de Jogar Crítico, documentado no vídeo do *YouTube*. Por meio dessa perspectiva, é possível identificar como jogos de videogame são arenas de discursos, que possuem modos de expressão e persuasão, exclusivos desta mídia, mas também em que habilitam a atuação cidadã autônoma no ciberespaço. Esse processo complexo pode ser visto em *Fall Guys: Ultimate Knockout*.

No jogo supracitado, jogadores são colocados em um ambiente que remete às competições comuns à televisão das décadas de 80 e 90 (como, por exemplo, as Olimpíadas do Faustão). A experiência de jogo reflete o programa de TV a partir da maneira como o jogador interage com o universo do jogo: uma competição com várias provas eliminatórias que colocam os competidores, os jogadores, em situações cômicas para os telespectadores. Entretanto, os personagens da história não têm algum tipo de motivação explícita para estarem efetuando tais ações. Nenhum elemento do jogo, seja ele “jogável”⁴ ou não, se propõe a explicar qual a motivação dos personagens envolvidos, gerando uma relação de irrelevância ludonarrativa e deixando um espaço aberto para que o jogador crie sua própria história, isto é, a narrativa emergente.

Assim, pode-se argumentar que as relações ludonarrativas são constituídas, em última instância, no discurso do jogador. Resultado do processo de interpretação e de compreensão do texto, no sentido mais amplo do termo, escrito por designers e pelo próprio *software*. Entretanto, esse espaço de expressão para o jogador não é oferecido sem uma meta comunicativa dos designers.

O espaço de possibilidade criado pela falta de contexto para as ações dos personagens do jogo é preenchido por um sistema criado com o objetivo de maximizar o lucro dos criadores do *software*. *Fall Guys* é um game oferecido gratuitamente. Porém, seus recursos de personalização, as *skins*, que alteram a aparência dos personagens, é adquirido por duas moedas virtuais, uma adquirida ao jogar, e outra, com dinheiro real. A primeira é comparativamente bem mais escassa que a segunda, fazendo com que jogadores sejam persuadidos, por meio da proceduralidade do *game*, a comprar

4 Que pode ser jogado ou manipulado através de um jogo, designadamente um jogo eletrônico (ex.: personagem jogável). Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/jog%C3%A1vel> [consultado em 24-03-2021].

as *skins* com dinheiro real para terem a possibilidade de personalizar o *gameplay* e para realizarem sua performance de jogo, componente essencial ao jogo multijogador com prática social (CAMPOS JUNIOR; CAMPOS, 2016). Será na experiência do jogador-comentador que esse efeito de sentido ficará evidente.

Zangado, em seu vídeo “*FALL GUYS - ULTIMATE KNOCKOUT: O CAOS TOMA CONTA!*”, tece suas primeiras impressões sobre o jogo e salienta a maneira com que a proceduralidade persuade jogadores a adquirirem as *skins*. Quando interagindo com o jogo, o *Youtuber* destaca o fato de que o jogo é divertido e engaja-se, em um nível, que evoca alegria. Entretanto, o momento de jogar crítico vai colocar em cheque a maneira como o *game* convence jogadores a gastarem dinheiro real a partir da experiência de outros jogadores, o que também é parte do processo de persuasão da proceduralidade.

Nem um traje

00:26-00:41
como eu acabei de começar não tem nada para comprar nem um traje só vou mexer nas coisas aqui simhora ok

Logo no início do vídeo, notam-se as convenções de jogos do tipo e como elas afetam a percepção do *Let's Player* nas Relações Ludonarrativas. Zangado racionaliza o processo de comunicação a partir de seu conhecimento das convenções dos *Let's Play*, ao iniciar seu enunciado com “como acabei de começar”, mostrando que a falta de itens se trata de um lugar-comum ao iniciante. A falta de customizações é compreendida como um “ainda não”, uma possibilidade futura de customização e de expressão individual. A escolha do verbo “comprar” implica a compreensão que Zangado tem do investimento que é feito nessa categoria de jogo. Porém, nesse momento, a falta de *skins* não é compreendida como uma forma de pressão social para possuir um item como este, muito embora jogadores possam se engajar desta maneira, como é visto por Zangado quando ele começa a jogar.

Roupinhas

05:14-05:21
Mano, tem uns moleque com umas roupinhas velho!
...jogo acabou de lançar...
os caras ficar gastando dinheiro com umas roupinha...

Agora, percebem-se as diferentes compreensões da proceduralidade quando se compara a leitura do *Let's Player* do jogo com a da atitude de

outros jogadores. Durante a competição, Zangado demonstra estar surpreso com o fato de outros jogadores já possuírem *skins*, explicitada no uso das interjeições, como “Mano” e “velho”. Sua leitura das atitudes dos jogadores também pode ser lida a partir da construção “os cara fica comprando roupinha”, no uso do termo generalizante “os cara” e do pejorativo “roupinhas”. Nessas declarações, Zangado explicita um julgamento negativo das atitudes mostradas pelos outros jogadores. Isso se justifica pelo fato de que o “jogo acabou de lançar”, o que salienta a compreensão que ele possui de que as Relações Ludonarrativas diferem das dos outros jogadores. A presença social para engajar-se no discurso mercantilista do *game* foi lida por Zangado como algo rotineiro, mas não essencial, o que salienta o momento de Jogar Crítico do *YouTuber*.

Considerações Finais

Este artigo buscou ilustrar as práticas de letramentos que emergem de *Let's Plays* na internet. Esse estudo adota a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, a fim de compreender como essas mídias movimentam uma gama de recursos semióticos, sociais e culturais, criando efeitos sobre nossa realidade social e psicologia. A análise se embasou em uma proposta de leitura dos conceitos de Letramentos *Gaming* e do Jogar Crítico.

Por meio dos Letramentos *Gaming*, vai-se além do caráter metamidiático dos *games* para compreender como é possível se engajar em práticas de letramento das mais diversas. Os *games* não são apenas um conjunto de recursos que podem ser transferidos para outros contextos de interação (uma abordagem que possui diversas vantagens, mas não é a única possível), mas uma agência de letramentos e lócus de interação com efeitos sobre a vida conectada. Essa característica dos *games* se torna evidente quando se analisa a experiência prática dos jogadores.

O Jogar Crítico, como proposto neste artigo, contribui para compreender como o letramento é uma habilidade necessária à autonomia na interação com novas tecnologias. Um olhar sobre a relação dos jogadores com a proceduralidade dos *games* salienta o papel que ambientes digitais têm na construção de discursos que movimentam um enorme capital social, cultural e econômico. Por meio das interações nos *games* e com os *games*, jogadores envolvem-se em uma série de discursos e de ideologias por

meio das Pedagogias Culturais. Por isso, é preciso atentar para esses fatores em futuras pesquisas.

Games são uma forma de arte e de comunicação em desenvolvimento, que cresce e que se desenvolve lado a lado com a *internet*, uma rede em constante expansão. Assim, pesquisas futuras podem preocupar-se com a relação entre jogadores e jogos com narrativas mais estruturadas e lineares, além da maneira como o ato de jogar, e não apenas os jogos, afeta mudanças sociais.

Referências

- BURWELL, C.; MILLER, T. Let's Play: Exploring literacy practices in an emerging videogame paratext. *E-Learning and Digital Media*, v. 13, n. 3-4, p. 109-125, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2042753016677858>. Acesso em: 26 mar. 2021
- CAMPOS JUNIOR, W. R.; CAMPOS, R. L. M. A Playformance nos Jogos e a Produção de Narrativas do Eu. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. *Anais*. São Paulo: 2016. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1272-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2005.
- DOS SANTOS, R. C. *Pare de levar a internet a sério: a construção discursiva da polarização em um canal do youtube à luz do sistema de avaliatividade*. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ENSSLIN, A.; BALTEIRO, I. (eds.). *Approaches to Videogame Discourse: Lexis, Interaction, Textuality*. New York: Bloomsbury Academic, 2019.
- FLANAGAN, M. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2018.
- GEE, J. P. Semiotic social spaces and affinity spaces: from The Age of Mythology to today's schools. introduction: from groups to spaces. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. USA: Cambridge University Press, 2005 p. 214-232.

- _____. *Introducing Discourse Analysis: From Grammar to Society*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018.
- HERBELE, V. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.; DANIEL F.; MARQUES, S. (orgs.). *A Formação de professores de línguas: Novos olhares*. v. II, 1 ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 83–106.
- HOCKING, C. Ludonarrative dissonance in Bioshock—The problem of what the game is about. Click Nothing. 2007. Disponível em: https://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html. Acesso em: 26 mar. 2021
- KNIGHT, N. K. “Still cool ... and american too!”: An SFL Analysis of Deferred Bonds in Internet Messaging Humour. In: NØRGAARD, N. (Ed.). *Odense Working Papers in Language and Communication*. Odense: Odense Universitet, 2008. v. 29, p. 481–502.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129–148.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 49, n. 2, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010, p. 455–479.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 3 ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIMA, L. H. M. X. de. *Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos*, 2014, 314 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MURRAY, J. *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: The MIT Press, 1997.
- PAPACHARISSI, Z. The virtual sphere: The internet as a public sphere. *New Media & Society*, v. 4, n. 1, p. 9–27, feb. 2002.
- REIS, S. C. dos; BILIÃO, M. o uso de jogos digitais nas áreas de educação e letras em publicações brasileiras: mapeando o estado da arte. *Cenários*, Porto Alegre, n. 10, p. 2177–1960, 2. sem. 2014.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press, 2004.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- SOUKUP, P. A. Looking at, through, and with YouTube. *Communication Research Trends*, v. 33, n. 3, p. 3–35, 2014.
- TAVARES, A. P. G. *A construção do posicionamento do autor na produção textual de alunos do Ensino Médio: uma análise dos recursos da avaliatividade como estratégias argumentativas*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras / Estudos de Linguagem) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.
- TOH, W. The Player Experience of BioShock: A Theory of Ludonarrative Relationships. In: ENSSLIN, A.; BALTEIRO, I. (eds.). *Approaches to Videogame Discourse: Lexis, Interaction, Textuality*. New York: Bloomsbury Academic, 2019.
- WATSSMAN, J. *Essay: Ludonarrative dissonance explained and expanded*. The Escapist Forums. 2012. Disponível em: <https://vi.escapistmagazine.com/forums/read/9.389092-Essay-Ludonarrative-Dissonance-Explained-and-Expanded>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- WINDLE, J. A. Digital Literacy, Cosmopolitanism, and the Subaltern. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 198–214, jan-jul. 2014.
- ZIMMERMAN, E. Gaming Literacy: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century. In: PERRON, B. WOLF, M.J. P. *The Video Game Theory Reader 2*. New York and London: Routledge, 2009.

O CONTEXTO MULTILINGUE CHINÊS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ana Cristina Balestro¹

Introdução

Em 2008, enquanto as relações comerciais entre Brasil e China estavam em próspero fortalecimento, foi inaugurado em São Paulo, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), o primeiro Instituto Confúcio, estabelecendo, assim, um vínculo com intuito de promover não apenas o ensino do idioma, mas também de atuar como uma “plataforma de integração cultural e acadêmica” (PAULINO, 2019, p. 176). Em 2019, já se somavam dez Institutos no Brasil, de um total de 41 unidades na América Latina e no Caribe. De maneira geral, entende-se o que o instituto e as demais escolas de idioma em crescimento no Brasil ensinam “chinês” ou “língua chinesa”. A questão apresentada no presente artigo é o contexto multilíngue da China, no qual se referir ao “chinês” como uma única língua não se aplicaria, afinal, são mais de oitenta variedades reconhecidas no país.

O uso do termo “línguas chinesas” abrange, de forma mais apropriada, o contexto linguístico, ao passo que, quando escolas, professores e alunos anunciam a língua chinesa estudada, seria mais específico adotar o nome “putonghua”, a língua oficial do país, padronizada nos negócios e na propaganda para estrangeiros, ou uma possível tradução, como “chinês mandarim” ou “mandarim padrão”.

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

Putonghua literalmente significa “língua comum” ou, ainda mais especificamente, “fala comum”. De fato, a língua surge de uma reforma linguística com vistas a apresentar uma língua que ocupasse a função de uma língua franca, ou seja, uma língua de comunicação em diversos ambientes. Para o presente artigo, manteremos o uso do termo original: *putonghua*.

Propomo-nos a apresentar um recorte da pesquisa de doutorado em andamento. Neste trabalho, o foco recai sobre a contextualização do objeto de estudo, que são as políticas linguísticas chinesas. Com o intuito de elucidar sobre a diversidade linguística do país, faz-se necessário definir a quais territórios chineses se faz referência neste trabalho, da mesma maneira em que é feita uma exposição sobre as línguas chinesas em uso, mediante pesquisa documental.

A primeira parte deste trabalho se dedica à apresentação do cenário multilíngue chinês; em seguida, refletimos sobre a variedade linguística denominada *putonghua*. Para tanto, faz-se necessário uma definição das regiões abrangidas na presente reflexão. O território chinês engloba 23 províncias internas, 4 cidades administrativas, 5 regiões autônomas e 2 regiões administrativas especiais. Um panorama do contexto linguístico dessas regiões será apresentado a seguir.

Contexto multilíngue na China

Segundo Edwards (2013), ambientes multilíngues podem derivar, por exemplo, de situações de imigração, de surgimentos de fronteiras e de nações ou de uniões políticas; por um lado proporcionam situações únicas de contato linguístico; por outro, os desafios comunicativos também podem gerar a necessidade de buscar maneiras que sirvam para fins de comunicação. Nas palavras desse autor, “embora as exigências de contato entre idiomas criem habilidades multilíngues, obviamente há muitas ocasiões em que as limitações de tais habilidades exigem algum meio de preencher a lacuna do idioma” (EDWARDS, 2013, p.10, tradução nossa).²

Realidades multilíngues são, assim, recorrentes também no mundo moderno. Ao pensarmos na China moderna, é necessário cautela com a

2 Although the exigencies of language contact give rise to multilingual abilities, there are obviously many occasions when limitations in such abilities necessitate some means of bridging a language gap (EDWARDS, 2013, p.10).

referência a uma “língua chinesa”, atentando para a existência de um conjunto de línguas chinesas. Partimos do pressuposto que

[...] há a necessidade de se relativizar o termo “língua chinesa”, o qual, aparentemente, é dado desde uma perspectiva hegemônica de organização linguística, segundo a qual um agrupamento de línguas orais é tomado em bloco, como se fosse uma só. Tal fato mascara qualquer informação sobre o idioma tido como majoritário na China e assumido como uma entidade chamada de “língua chinesa” (SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO, 2016, p. 163).

A República Popular da China (doravante RPC) tem 56 etnias reconhecidas, sendo que a maior delas, a etnia Han, representa 92% do total da população. Lee e Li (2013) afirmam que os demais 8% somam aproximadamente cerca de 90 milhões de habitantes, que são de diferentes etnias, as chamadas “minorias étnicas”. Dentre os dez principais grupos minoritários estão Zhuang (16,1 milhões), Manchu (10,6 milhões), Hui (9,8 million), Miao (8,9 milhões), Uigur (8,3 milhões), Tujia (8 milhões), Yi (7,8 milhões), Mongol (5,8 milhões), Tibetano (5,4 milhões) e Buyei (2,9 milhões) (LEE; LI, 2013, p. 814–815). As línguas chinesas em uso, na verdade, são muitas e diversas entre si. Ainda de acordo com os autores, além da língua oficial, seriam mais de 80 línguas minorizadas, conforme explicam:

De um modo geral, existem sete *fangyan* [...] - Mandarim, Wu, Xiang, Gan, Hakka (Kejia), Yue e Min. É amplamente aceito que historicamente evoluíram a partir do mesmo tronco. O maior grupo dialético é o mandarim, falado por mais de 70% da população Han. Os vernáculos do outro *fangyan* são geralmente referidos como dialetos do sul, dos quais o cantonês - o vernáculo Yue falado em Guangzhou e as duas regiões administrativas especiais Hong Kong e Macau - é o mais prestigioso (LEE; LI, 2013, p. 814) (tradução nossa, grifo nosso)³.

3 There are broadly speaking seven *fangyan* [...] – Mandarin, Wu, Xiang, Gan, Hakka (Kejia), Yue, and Min. It is widely believed that these historically evolved from the same stem. The biggest dialect group is Mandarin, which is spoken by over 70% of the Han population. The vernaculars of the other *fangyan* are generally referred to as Southern dialects, of which

Quanto ao termo “*fanyan*”, cabe explicar que Bradley (1991) classifica o mandarim de acordo com as seguintes três divisões: *yuyan*, que equivaleria a idioma; *fangyan* sendo variedade de grande abrangência, frequentemente traduzido como dialeto e *tuyu* como o termo para se referir a outros idiomas de minorias. O que normalmente é referido como China Continental ou RPC é o território chinês ocupado por 23 províncias e 4 cidades administrativas. As quatro cidades administrativas, assim chamadas por serem diretamente subordinadas ao poder central do governo, são estas: a capital política Pequim, Chongqing, Tianjin e Shanghai. O mapa abaixo demonstra as regiões administrativas da China, marcadas nas cores mais escuras:

Figura 1: Mapa administrativo da China



Fonte: Nations Online Project

As cinco regiões autônomas são Guangxi, Mongólia Interior, Ningxia, Xinjiang e Tibete. Assim como as 23 províncias, essas são áreas

Cantonese – the Yue vernacular spoken in Guangzhou and the two special administrative regions Hong Kong and Macao – is the most prestigious (LEE; LI 2013, p. 814).

com prefeituras autônomas, porém com mais autonomia e diferenciadas devido à grande concentração de grupos étnicos minoritários.

A região autônoma de Guangxi, no sul da China, é a principal área de população da maior minoria étnica da China, a Zhuang. A variedade linguística Zhuang se divide em dois dialetos, cada um com diversos sub-dialetos; o cantonês é muito utilizado na fala, porém o putonghua “é requerido em ocasiões oficiais” (SPOLSKY, 2014, p. 171).

Na Mongólia Interior, coexistem quatro principais variedades linguísticas e seus subdialetos. O governo local estimula o uso de línguas mongol, e há escolas em que o putonghua é língua de instrução. Estima-se que aproximadamente 20% da população, em regiões urbanas, tenha adotado o uso majoritário de uma variedade chinesa (SPOLSKY, 2014, p. 172).

Em Ningxia, 34% da população é de etnia Hui, e mais de 35% pertencem à etnia majoritária Han. Além dessas, ainda convivem outras 33 etnias minoritárias (CHINA.ORG).

Em Xinjiang, lar da minoria Uygur, chineses da etnia Han convivem com outros 46 grupos minoritários. Lee e Li (2013) destacam que essa região já possui 966 jardins de infância bilíngues de Uygur e de Putonghua, um exemplo dos esforços para acelerar o desenvolvimento de educação bilíngue (LEE; LI, 2013, p. 816).

No Tibete, a língua tibetana é reconhecida como oficial e é utilizada como meio de instrução nas escolas; no entanto, Spolsky (2014) destaca desafios quanto ao letramento da população, à coexistência de variedades tibetanas, à presença de professores não tibetanos nas escolas e à falta de financiamento para lidar com a situação linguística escolar.

Regiões Administrativas Especiais são aquelas em que é adotado um sistema de gestão conhecido como “um país, dois sistemas”, que define que essas áreas possuem maior autonomia no gerenciamento de negócios internos, enquanto a RPC mantém sua soberania. Esse sistema é aplicado a Hong Kong e a Macau.

A Região Administrativa Especial de Macau foi colônia portuguesa até 1999 e, quando voltou a ser administrada unicamente pelo governo chinês, foi decretado que a língua portuguesa permaneceria como oficial, juntamente com o mandarim (conforme a Lei Básica de 1999, Artigo 9). Na região, da mesma maneira em que em Hong Kong, prevalece, na escrita, o uso de ideogramas tradicionais e, na fala, majoritariamente utiliza-se o cantonês (LI; LEE, 2013). Atualmente, a população de Macau se

divide majoritariamente em três grupos: chineses, portugueses e macaenses. Surge do contato entre falantes de português e de chinês o macaense, um português crioulo, conhecido também como patuá, considerado pelo *sit Ethnologue* como uma língua em risco de extinção.

A Região Administrativa Especial de Hong Kong foi colônia britânica entre 1837 e 1997, o que influencia linguística e culturalmente até a atualidade. De acordo com Lee e Li (2013), mais de 95% da população da região é de etnia chinesa, majoritariamente provindos do sul da China. O inglês permanece como língua oficial, junto ao mandarim, e a variedade mais falada é o cantonês. O mandarim padrão é ensinado nas escolas.

A Região Autônoma de Taiwan, também chamada de República da China, é composta de uma grande ilha e de outras menores. O Taiwan mantém o mandarim como língua oficial e possui quatro principais grupos etnolinguísticos. São eles: Southern Min (73,3%); Hakka (12%); Locais (13%); e Austro-polinésios aborígenes (1,7%); desde a metade da década de 1980, há mais tolerância com o uso das demais variedades em público (LEE; LI, 2013). Politicamente, a região recebe o *status* de região autônoma, pois “a República Popular da China entende que Taiwan tem autonomia internamente; por outro lado, a China responderia por Taiwan em questões de política externa e defesa” (SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO, 2016, p. 166).

O panorama do multilinguismo chinês demonstra a diversidade linguística do país, frequentemente camuflada sob o termo “chinês” ou “língua chinesa”, motivo pelo qual Silveira, Leviski e Camozatto (2016) apontam a “necessidade de se relativizar o termo “língua chinesa”, o qual, aparentemente, é dado desde uma perspectiva hegemônica de organização linguística” (SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO 2016, p. 163). O que hoje comumente é referido como “chinês” em escolas de idioma é o *putonghua*, sobre o qual trataremos a seguir.

O que é o *Putonghua*

Em termos gerais, o *putonghua* é a língua oficializada pelo governo a partir de reforma linguística em meados do século XX, baseada no *fanyan* mandarim que, conforme exposto anteriormente, é a variedade falada pela maioria étnica Han. O cerne dessa decisão se pautou na necessidade percebida pelo governo diante de um cenário multilíngue e que apresentava baixos índices

de alfabetização (ZHOU, 2000; SPOLSKY, 2014; SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO, 2016). A reforma se deu em diferentes fases ao longo de anos, abrangendo e buscando padronização de aspectos de fala e de escrita.

Quando se pensa em língua chinesa, cabe lembrar-se de sua longevidade. São mais de três mil anos de história de uso, desde a época de escrita em ossos, por mais que a escrita clássica seja diferente da moderna. Outro fato relevante é que, ainda que seu sistema de escrita seja logográfico e que a língua coexista em meio à grande diversidade linguística, o nível de letramento entre os chineses é bastante elevado atualmente.

A história do registro da língua escrita chinesa remonta a 1300 a.C.; segundo Janson (2012), os primeiros textos escritos em língua chinesa estão relacionados a um imperador do período Shang. É desse período que se tem vestígios de escrita em ossos, utilizados para adivinhação e para pedidos aos deuses por aconselhamento.

Um pedaço achatado de osso, em geral um plastrão de tartaruga, era aquecido até rachar e um adivinho interpretava o padrão das rachaduras para encontrar uma resposta à pergunta feita pelo rei. Às vezes, tanto a pergunta quanto a resposta eram inscritas no osso rachado (JASON, 2015, p. 73).

Atualmente, o que foi encontrado, a partir de escavações dessas inscrições em conchas e em ossos, pode ser visto em museus, como o Museu Nacional da Escrita Chinesa, na cidade de Anyang.

Figura 2: Caracteres inscritos em ossos



Fonte: China Daily

Esses caracteres demonstram o que seria o início do desenvolvimento de um sistema de escrita. Graças a esses registros e a outros em vãos de bronze e de cacos de cerâmicas, é possível estimar-se sobre o início e o desenvolvimento dos caracteres chineses. Cada caractere se originava de uma figura, e cada figura tinha um significado completo, de maneira que cada uma representa uma sílaba.

A estrutura principal desse sistema estava instalada já no período mais remoto e nunca se modificou. O chinês contemporâneo funciona da mesma maneira. Mas ocorreram amplas mudanças na aparência dos caracteres, no inventário de caracteres, na extensão e variação e em várias outras coisas (JASON, 2015, p. 76).

O sistema de escrita, com as reformas, também sofreu alterações, mas manteve sua estrutura principal. Ainda atualmente, com o *putonghua*, são utilizados os caracteres da mesma maneira, ou seja, cada um com sentido completo em si mesmo e representando foneticamente o equivalente a uma sílaba. Nesse quesito, a reforma almejou a simplificação de alguns caracteres, diminuindo o número de traços envolvidos na escrita. A título de exemplo, em 1965, uma lista com 2.298 caracteres simplificados passou a ser usada como padrão em publicações (SPOLSKY, 2014), mantendo o objetivo de aumentar, assim, os índices de alfabetização e o alcance de políticas governamentais. Na RPC, utiliza-se esse sistema simplificado ou também chamado de moderno de escrita, enquanto que, em Macau, Taiwan e Hong Kong, permanece o uso dos ideogramas chamados tradicionais, que não passaram por essa reforma (SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO, 2016).

Outro aspecto importante da reforma linguística foi a adoção de um sistema de transcrição fonética dos ideogramas, chamado de *pinyin* e aprovado em 1985. A romanização dos ideogramas tem sido utilizada no ensino de mandarim localmente e para estrangeiros.

Considerações Finais

Este artigo visa a ilustrar o contexto multilíngue chinês, demonstrando também o papel da língua *putonghua* no cenário atual do país.

Spolsky (2014) reforça que, embora a situação seja de notável diversidade e de complexidade sociolinguística, é notável que, durante as reformas linguísticas postas em prática no país, o governo promoveu a realização de conferências e de comitês abertos para debate, que influenciaram no direcionamento de algumas mudanças no planejamento linguístico. Os desafios de tamanha reforma, perante contexto tão diversificado linguística e culturalmente, seriam esperados; mas o autor ressalta que o governo tem tido sucesso (ainda que, por vezes, contraditório) no que tange ao letramento, à divulgação do mandarim no exterior e ao aumento de profissionais especializados em línguas estrangeiras.

Concordamos que o contínuo tratamento de uma língua chinesa como única “apaga a diversidade linguística chinesa”, reforçando o nacionalismo da RPC (SILVEIRA; LEVISKI; CAMOZATTO, 2016, p. 185), motivo pelo qual, para a reflexão deste trabalho, focamos na contextualização linguística do país.

Referências

- BRADLEY, D. Chinese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. G. (ed.). *Pluricentric languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991, p. 305–324.
- CHINA.ORG. Western China. Disponível em: <http://www.china.org.cn/e-xibu/2JI/3JI/ningxia/ningxia-ban.htm>. Acesso em: 08 jan. 2021
- EDWARDS, J. Bilingualism and Multilingualism. Some central concepts. In: BATHIA, T. K., Ritchie, W. C. (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2 ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, p. 5-25.
- JASON, T. *A história das línguas: uma introdução*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.
- LEE, S.; LI, D. C. S. Multilingualism in Greater China and the Chinese Language Diaspora. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2 ed. Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- PAULINO, L. A. O papel dos Institutos Confúcio no Brasil durante no período 2008-2018: a experiência do Instituto Confúcio na Unesp. In: *Mundo e desenvolvimento*. São Paulo, v. 1 n. 2, 2019. Disponível em:

https://ieei.unesp.br/index.php/IEEI_MundoDesenvolvimento/article/view/44. Acesso em 04 jan. 2021.

SILVEIRA, A. C.; LEVISKI, C. E.; CAMOZZATTO, N. M. “Língua chinesa”: um estudo político-linguístico sobre sua presença no mundo. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SPOLSKY, B. Language management in the People’s Republic of China. *Language*, v. 90, n.4, p.165-179, 2014.

ZHOU, M. Language Policy and Illiteracy in Ethnic Minority Communities in China, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 21, n. 2, p. 129-148, 2000.

Créditos das imagens

Figura 1: NATIONS ONLINE PROJECT. *Administrative Map of China*. Imagem. Disponível em: https://www.nationsonline.org/oneworld/map/china_administrative_map.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

Figura 2: CHINA DAILY. *Oracle bone characters*. Fotografia. https://www.chinadaily.com.cn/china/2016-10/28/content_27203697.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS NA EVOLUÇÃO DO PORTUGUÊS VERNÁCULO BRASILEIRO

Fabiana Correa Castagnaro¹
José Carlos Gonçalves²

Introdução

Este artigo insere-se na linha de pesquisa **História, Política e Contato Linguístico** e tem como objetivo refletir sobre a seguinte pergunta: 'Seria o Português Vernáculo Brasileiro (doravante PVB) fruto de uma língua crioula?' A proposta é respondê-la a partir de estudos realizados por Lucchesi (2016), Gregory Guy (2005), Naro e Scherre (2003), entre outros.

Este estudo se fundamenta na Crioulística que tem como objeto de estudo as línguas pidgins e crioulas. Estas resultam do processo da estruturação gramatical do 'código emergencial' que os falantes utilizam para a comunicação interétnica no momento inicial do contato (o *jargão* ou *pré-pidgin*) (LUCCHESI, 2016).

Além disso, pode-se dizer que há quatro fases da história da Sociolinguística do Brasil. São elas: a) a primeira, em que o tupi e o tupi-nambá tornam-se as línguas mais faladas no litoral brasileiro; b) a segunda

1 Foi orientada pelo Prof. Dr. José Carlos Gonçalves. É mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2 É Ph.D. em Sociolinguística pela Universidade de Georgetown, Washington DC, Estados Unidos e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, São Paulo/SP.

fase foi denominada de multilinguismo generalizado; c) a terceira, em que ocorre profundo processo de homogeneização linguística, que restringe o multilinguismo; d) e a quarta fase, cuja base socioeconômica é o processo de industrialização e de urbanização do país.

Diante do exposto, questiona-se em que lugar está a língua crioula brasileira hoje. Em razão da ausência de registros históricos confiáveis e por parte das línguas crioulas terem se formado na clandestinidade durante a escravidão, os estudiosos têm grande dificuldade de responder à questão em tela.

Revisão da Literatura

Lucchesi (2009, *apud* LUCCHESI, BAXTER; RIBEIRO, 2009) realizou, no interior do estado da Bahia, uma pesquisa que produziu evidências consistentes de que características das variedades populares do português no Brasil foram produzidas por mudanças induzidas pelo contato entre línguas. Essa pesquisa se baseou na teoria da *Transmissão Linguística Irregular* (doravante TLI) (LUCCHESI, 2008; LUCCHESI; BAXTER, 2009) de tipo leve. Essa Transmissão conserva o núcleo da estrutura gramatical da língua dominante, enquanto que, na pidginização/crioulização, a gramática da língua se forma na situação de contato e é distinta da gramática da língua lexificadora (gramática da língua do grupo dominante ou língua-alvo).

No caso da pidginização/crioulização, há a eliminação total de certos mecanismos gramaticais sem valor informacional, como por exemplo, as concordâncias nominal e verbal, como será visto adiante neste artigo. Já nos casos mais leves, como as variedades do PVB, é produzido apenas um amplo processo de variação, sem eliminar completamente esses mecanismos gramaticais.

Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p.53-54) acreditam que, nos quatro primeiros anos da história da língua portuguesa, devido à mistura de línguas que marcaram a formação das variedades populares da língua portuguesa no Brasil, não houve ocorrência de processos crioulizantes. Na ausência desses processos, especula-se que o português popular tenha sofrido profundas alterações ao ser adquirido pelos poucos indígenas aculturados em português e, posteriormente, pelos escravos trazidos da África. Assim, pode-se dizer que é bem provável que o português falado tenha passado por

intenso processo de TLI, podendo, sim, passar por determinadas situações e ter atingido um nível de pidginização e de criouliização. Observa-se que esse processo não atingiu diretamente o português culto das camadas mais altas da sociedade brasileira.

Em Silva Neto (1963[1951, p.107]), o termo *semicrioulo* é designado às variedades formadas pelo processo de TLI de tipo leve. Ele identificou alguns efeitos do contato linguístico sobre o português, como por exemplo, a variação nas concordâncias nominal e verbal e o fenômeno do iéismo (ex.: *cuié* por colher).

Segundo o sociolinguista Gregory Guy (1981 e 1989), a criouliização do português seria implacável nos cenários sociolinguísticos da colonização do Brasil. Devido a isso, pode-se afirmar que não há registro histórico conclusivo de processos de criouliização da língua portuguesa ocorridos no Brasil.

Gregory Guy (2005 *apud* ZILLES, 2005, p.19-38) afirma que, no Brasil, não há distinção entre as línguas pidgins e crioulas por não se terem dados que permitam os estudiosos fazerem tal distinção e também porque as comunidades de escravos no Brasil devem ter tido ambos os tipos de falantes presentes durante quase toda a história da escravidão.

Para Guy (2005), na língua atual, há apenas "traços" de criouliização. Isso se explica pelo fato de um possível processo de descriouliização (o dialeto popular adquiriu características de língua-alvo e descriouliizou-se), pela transição abrupta ao uso da nova língua e pelo acesso limitado à língua-alvo, pois os africanos tinham acesso melhor aos falantes nativos do português, o que pode ter minimizado os efeitos criouliizantes do contato.

Já Naro e Scherre (2003 *apud* LINS, 2009, p.178) mostram a impossibilidade de se falar em criouliização no Brasil. Para Naro e Scherre (2003 *apud* LINS, 2009, p. 278), pode haver a estabilização de um pidgin sem necessariamente se dar ocorrência de criouliização, pois, durante o estágio pidgin, a língua de base fornece o vocabulário, mas não necessariamente a gramática.

Parkvall (2003, p.138) afirma que nenhum dos traços verificados no PVB, nem na sua forma atual, nem no século XIX, testemunham a favor da semicriouliização. Ele define a semicriouliização como uma língua que foi influenciada por uma língua crioula ou que tem traços criouliizantes que surgiram de uma transmissão parcialmente interrompida. Portanto, o PVB

se afasta muito pouco da sua língua mãe para ser comparado ou considerado como uma língua crioula de base lexical portuguesa.

Fundamentação teórica

A seguir, serão apresentados os princípios que constituirão a base da reflexão sobre o assunto em questão: a Crioulística e a história da Sociolinguística do Brasil. Serão tratados os seus aspectos principais, na visão de Lucchesi (2016 e 2017), apresentando conceitos que norteiam a análise de dados deste artigo.

Segundo Lucchesi (2016), a Crioulística

é um ramo da Linguística que se dedica ao estudo das 'línguas pidgins e crioulas', as quais resultam do contato massivo e continuado de falantes adultos de línguas diversas, que podem dar ensejo a uma nova língua, cujo vocabulário é proveniente da língua do grupo dominante na situação de contato (a 'língua lexificadora ou língua de superstrato'), mas sua gramática é qualitativamente distinta da gramática da língua lexificadora, resultando da simplificação morfológica e processos de reestruturação gramatical, em que estruturas das línguas dos grupos dominados (as 'línguas de substrato') podem ser incorporadas (LUCCHESI, 2016, p. 73).

Pode-se dizer que, quando os falantes de línguas diferentes se encontram em razão de interesses apenas comerciais, eles desenvolviam espontaneamente uma língua de emergência, bastante simples, denominada *língua pidgin*. Caso esses contatos se consolidassem, o pidgin se tornaria mais complexo, melhorando a comunicação e evoluindo para uma *língua crioula*. É importante ressaltar que o que marcava a origem da língua crioula era o fato de a segunda geração (os filhos desses falantes em contato) adotar a língua falada pelos pais (pidgin) como língua materna (crioulo).

A simplicidade das línguas crioulas se deve ao fato de que elas derivam de uma variedade de segunda língua defectiva – um pré-pidgin restrito (é uma variedade de contato estabilizada).

A grande maioria das línguas pidgins e crioulas atualmente conhecidas se formou no bojo da expansão colonial europeia, entre os séculos XVI e XIX. A crioulização tem uma relação de aproximação com o colonialismo europeu por envolver submissão e trabalho forçado.

No que tange à história da Sociolinguística brasileira, Lucchesi (2017, p. 361-376) aborda o assunto em quatro fases. São elas: a primeira se inicia no ano 1000, o tupi (falado em São Paulo) e o tupinambá (falado do Rio de Janeiro até a foz do Rio Amazonas) tornam-se as línguas mais faladas no litoral brasileiro e encerram-se em 1532, com o início da colonização do Brasil pelos portugueses.

A segunda fase (1532 a 1695) é marcada pelo multilinguismo, no qual o português se insere juntamente com diversas línguas indígenas faladas no interior do país, as quais se agregam às línguas gerais, faladas em São Paulo, no sul da Bahia, no Maranhão e na Amazônia, e variedades pidginizadas e crioulizadas de português que emergiram na Região Nordeste, bem como às línguas francas africanas, com destaque para o quimbundo. Quando se iniciou a colonização do território brasileiro, cerca de mil línguas dos troncos tupi-guarani e macro-jê eram faladas por mais de um milhão de indígenas. Além dessas línguas, o Brasil recebeu cerca de quatro milhões de escravos africanos que falavam mais de uma centena de línguas. Havia muitos iorubás na Bahia e mais quimbundos na área do Rio de Janeiro. Isso possibilitou a criação de pequenas comunidades de fala temporárias que mantiveram o uso dessas línguas africanas no Brasil por certo prazo. A imensa maioria do contingente de origem africana ou indígena era analfabeta, vivia no interior do país e falava um pidgin.

A terceira fase (1695 a 1930) define-se por um profundo processo de homogeneização linguística, no qual o português se impõe como língua materna da maioria da população brasileira. Atualmente, cerca de 98% dessa população tem apenas o português como língua materna. Com isso, nenhuma língua africana conservou-se no Brasil, e o uso das línguas indígenas reduziu-se drasticamente. Essa fase foi a mais importante em toda a história da Sociolinguística do Brasil, pois nela se concentra o processo que vai determinar a atual configuração linguística do país. Essa fase é subdividida em três períodos. São eles: de 1695 a 1808, com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil; de 1808 a 1850, com o fim do tráfico negreiro; e de 1850 até a revolução de 1930, que acabou com a chamada República Velha.

Por fim, inicia-se a quarta fase (1930 a 1945), cuja base socioeconômica é o processo de industrialização e de urbanização do país. Essa fase se estende até os dias atuais e caracteriza-se pelo processo de nivelamento linguístico.

A seguir, a partir de exemplos analisados por estudiosos pesquisados, pode-se verificar a influência do falar africano nos falantes do interior do Brasil.

Análise de dados

No Brasil, ainda existem comunidades rurais que se originaram de agrupamentos de escravos foragidos, os antigos quilombos. Em razão de serem isoladas, essas comunidades rurais afro-brasileiras constituem verdadeiros sítios arqueológicos da história da Sociolinguística do Brasil. Lucchesi (2012) afirma que

a fala dessas comunidades é particularmente importante para uma perspectiva que busca integrar o contato entre línguas na formação histórica das variedades populares do português brasileiro, pois a fala dessas comunidades seria exatamente aquela que teria sido mais afetada pelo processo de transmissão linguística irregular. Nesse sentido, é possível encontrar no vernáculo dessas comunidades certas características típicas de situações de contato massivo que não se encontram em outras variedades populares do Brasil (LUCCHESI, 2012, p.61).

Em 1994, Alan Baxter e Dante Lucchesi recolheram a amostra que veio a integrar o *corpus* do Português Afro-brasileiro do Projeto Vertentes. Para isso, eles tiveram apoio do antropólogo Marcos Luciano Lopes Messeder e do líder da comunidade situada no Distrito de Helvécia, no município de Nova Viçosa, na microrregião de Porto Seguro e na mesorregião do sul baiano.

À época, os antigos falantes do crioulo de Helvécia já haviam falecido, mas haviam deixado vestígios na fala. Os indivíduos dessa comunidade não falavam uma variedade crioula do português, mas exibiam processos de variação em sua fala, nos quais a forma padrão do português

alterna com formas que teriam feito parte do repertório gramatical do antigo crioulo de Helvécia.

Para esses teóricos, houve uma criouliização leve, cujos traços podem ser identificados a partir da análise dos atuais dialetos rurais, em razão de se encontrarem distantes dos grandes centros urbanos. Pode-se dizer que o dialeto de Helvécia continua sendo a forma mais parecida com um crioulo de base portuguesa até hoje documentado no Brasil.

A seguir, será ilustrado o assunto em tela com seis exemplos resultantes desses processos que até hoje se conservam nos dialetos rurais do Brasil.

Excerto 1. Variação na concordância verbal com a 1ª pessoa do singular:

- ✓ Eu trabalha na roça. (LUCCHESI, 2012, p. 61).

No geral, as línguas crioulas empregam uma única forma verbal não flexionável para todas as pessoas do discurso. Tal forma deriva, ou da forma verbal do infinitivo da língua lexificadora, ou da forma da 3ª pessoa do singular, no caso dos crioulos portugueses.

Excerto 2. Variação na concordância de gênero no interior do sintagma nominal:

- ✓ Às vez, 'duece um pessoa, num tem um ambulança. (LUCCHESI, 2012, p. 61).

As línguas crioulas normalmente não exibem os mecanismos morfossintáticos das concordâncias de gênero e de número no sintagma nominal, mesmo quando esses mecanismos estão presentes na língua-alvo europeia.

Excerto 3. Estruturas de duplo objeto com inversão na ordem dos complementos verbais e supressão da preposição de dativo:

- ✓ Eu dei o remédio aos meninos.³ / Eu dei os menino o remédio.⁴ (LUCCHESI, 2012, p. 61).

3 Exemplo de CDP.

4 Exemplo de COD.

Na gramática das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, bem como em algumas outras variedades populares do português do Brasil, é possível encontrar, ao lado da construção de dativo preposicionado (CDP), a construção de objeto duplo (COD). Esse processo é denominado alternância dativa. Ou melhor, a COD se encontra em variação com a CDP. Esta é a variante padrão no português brasileiro e única opção estrutural disponível nas línguas românicas. Já a COD é encontrada em variedades populares faladas do português brasileiro. Além disso, as preposições da língua-alvo costumam desaparecer no processo de erosão gramatical.

Excerto 4. Ausência do verbo copulativo (também denominado de predicativo, de cópula ou de ligação):

- ✓ Esse aí neto de Casimiro. (Esse aí é neto de Casimiro.) (LUCCHESI; BAXTER; SILVA: FIGUEIREDO, 2009, p. 94)

Os verbos copulativos costumam ser omitidos em variedades populares faladas nas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas.

Excerto 5. Orações encaixadas sem complementizadores:

- ✓ Ele disse a irmã dele veio do Rio. (Ele disse que a irmã dele veio do Rio.) (LUCCHESI; BAXTER; SILVA: FIGUEIREDO, 2009, p. 94)

Os complementizadores da língua-alvo costumam desaparecer no processo de erosão gramatical. Nesse caso, são os verbos *discendi* que são gramaticalizados para desempenhar tal função no processo de reestruturação gramatical.

Os verbos *discendi* remetem a comunicação verbal de um conteúdo a outrem, como no caso dos verbos: *dizer, falar, contar, perguntar, ensinar, agradecer, escrever, explicar, avisar, alertar*, etc.

Excerto 6. Negação verbal com sujeito marcado negativamente:

- ✓ Nenhum descarado num tá trabaiano não. (LUCCHESI; BAXTER; SILVA: FIGUEIREDO, 2009, p. 94).

A negação dupla contínua (pré-verbal + final de oração) e simples (no final da oração) costuma aparecer como traço resultante da fala rural no Brasil.

Atualmente, no português brasileiro, coexistem três padrões de negação sentencial, de acordo com a posição em que a partícula negativa aparece em relação ao sintagma verbal. São eles, segundo Cavalcante (2009, p. 251):

- a) *pré-verbal*: ex. Não sei o nome dela;
- b) em que ocorrem dois marcadores, um em posição pré- e outro pós-verbal: ex. Não sei o nome dela não; e
- c) *pós-verbal*: ex. Sei o nome dela não.

Considerações Finais

Face ao exposto, Lucchesi (2012) aponta três fatores que inibiram a pidginização/crioulização do português no Brasil. São estes: a) a proporção média de falantes do grupo dominante (30%), nos séculos XVI e XIX, ser bem superior à das situações típicas de crioulização (10%) de falantes do grupo dominante; b) a utilização de línguas francas africanas nas senzalas e nas sociedades de mineração; e c) o elevado grau de miscigenação racial. Portanto, é nítido que, a partir do século XV, o português entrou em contato com as mais diversas línguas, passando por processos de variação e de mudança linguística no Brasil.

O contato do português com outras línguas não foi suficiente para gerar línguas crioulas no Brasil, mas foi suficiente para identificar alguns efeitos do contato linguístico sobre o português. Esse fator se dá em razão de a língua do grupo dominante ser imposta aos grupos dominados, mas sua aquisição por indivíduos, em sua maioria adultos, é defectiva. E por ser imposta, os indivíduos do grupo dominado não alcançam uma proficiência plena na língua de seus senhores.

No entanto, deve-se pensar nesse contato linguístico não em termos de crioulização estrita, mas num processo mais amplo de TLI, que se caracteriza fundamentalmente pela simplificação e/ou eliminação de certas estruturas gramaticais. Esse processo de perda de elementos gramaticais ocorre na aquisição defectiva da língua-alvo pelos falantes adultos de outras línguas.

Helvécia é uma das poucas comunidades afro-brasileiras que pode ter passado por um processo de TLI em níveis próximos ao da criouliização. O seu dialeto continua sendo a forma mais parecida com uma língua crioula de base portuguesa até hoje registrado no Brasil. Para Lucchesi (1999 *apud* LINS, 2009, p.279-280), o conceito de TLI é muito mais amplo do que o de pidginização e de criouliização. Ele alega que

só um conceito amplo de TLI é capaz de abarcar e de interpretar determinados processos históricos em que uma dada língua sofre alterações significativas em decorrência de seus padrões de uso ao ser assimilada "por contingentes de falantes de outras línguas", sem que isso gere línguas pidgins e crioulas (LUCCHESI, 1999, *apud* LINS, 2009, p.279-280).

Seria esse processo de TLI de tipo leve que estaria na base da formação das atuais variedades populares do português do Brasil. Sua marca mais evidente seria a ampla e massiva variação no emprego das regras de concordâncias nominal e verbal.

Pode-se afirmar que a pesquisa realizada em Helvécia por Lucchesi e Baxter produziu evidências bastante consistentes no que diz respeito às características das variedades populares do português no Brasil que foram produzidas por mudanças induzidas pelo contato entre línguas.

Por fim, conclui-se que a ausência da vida social e familiar entre as populações de escravos, provocada pelas condições sub-humanas de sua exploração, pela taxa de mortalidade e pelos inúmeros deslocamentos; o uso de línguas francas africanas como instrumento de interação dos escravos; o incentivo à proficiência em português; a maior integração social dos escravos urbanos, domésticos e das zonas mineradoras; e a miscigenação racial são fatores que podem explicar o motivo pelo qual não se constituiu de forma estável e representativa uma língua crioula no Brasil.

As línguas crioulas que existiram no Brasil não seriam as responsáveis pelo processo histórico de formação do português no país. Pode-se dizer que muitas alterações foram introduzidas na língua a partir do contato linguístico, sem necessariamente afirmar que houve formação de uma única língua crioula com base no português do Brasil. Parkvall (2003) resume a resposta da pergunta inicial deste artigo no seguinte excerto:

Não estamos dizendo que as tendências simplificadoras não se expliquem pelo contato linguístico, mas contato linguístico não equivale a criouliização; se fosse o caso teríamos que definir todas as línguas do mundo como crioulos ou semicrioulos. (...) Poderíamos dizer, com certeza, que todas as línguas do mundo têm um antecedente crioulo mais ou menos distante, mas não faz sentido assumir que houve uma criouliização prévia se não existem traços linguísticos que requeiram esse processo drástico para serem entendidos (PARKVALL, 2003, p.130-131).

Referências

- CAVALCANTE, R. A negação sentencial. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 251-266.
- GUY, G. R. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology syntax and language history*. 1981. A dissertation in Linguistics (Doutorado em Filosofia). University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1981.
- _____. On the nature and origins of vernacular Brazilian Portuguese. *In: Estudos sobre Español de América y Lingüística Afroamericana*. Bogotá: Instituto Caro Y Cuervo, 1989, p. 226-244.
- _____. A questão da criouliização no português do Brasil. *In*: ZILLES, A. M. S., (org.). *Estudos de Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, p. 15-38.
- LINS, A. B. Três hipóteses e alguns caminhos para melhor compreender o processo constitutivo do português brasileiro. *In*: OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, H. F., SOLEDADE, J. (orgs.). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 271-296.
- LUCCHESI, D. A questão da formação do português popular do Brasil: notícias de um estudo de caso. *A Cor das Letras*, Salvador, v. 3, p. 73-100, dez 1999.
- _____. Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto. *In*: RONCARATI, C.;

- ABRAÇADO, J. (orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EdUFF, 2008, p. 366-390.
- _____. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 41-73.
- _____. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Linguística Galega 4*, p.45-65, 2012.
- _____. *Língua e sociedade partidas: A polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p.85-121.
- _____. Crioulística. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.) *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p.73-85.
- _____. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *D.E.L.T.A*, n. 33, v.2, p.347-382, abr./jun. 2017.
- _____; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 101-124.
- _____; _____; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCCHESI, D. *et al.* O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-100.
- NARO, A.; SCHERRE, M. M. O conceito de transmissão linguística irregular e as origens estruturais do português brasileiro: um tema em debate. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro: contacto linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p. 285-302.
- PARKVALL, M.; LÓPEZ, L. A. Português vernáculo brasileiro e a hipótese da semi-crioulização. *Revista Abralín*, v. 2, n.1, p. 111-152, jul. de 2003.
- SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: INL, 1963 [1951].
- ZILLES, A. M. S., (org.). *Estudos de Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul* (p. 15-38). Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, p. 15-38

CONCENTRAÇÃO DE PODER EM MOBILIDADE ACADÊMICA: NOVOS RUMOS DOS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Allan Cordeiro da Silveira¹

Introdução

Programas de mobilidade acadêmica têm sido parte central em políticas educacionais de muitas potências globais nos últimos anos, como esquemas essenciais nas estratégias de internacionalização. Esses programas impactam diretamente nos corpos docente e discente das universidades envolvidas nesse processo.

As entidades que promovem esse tipo de mobilidade estão, na sua maioria, no Norte Global (CONNELL, 2007)² e são aliadas de grandes conglomerados empresariais e governamentais. Muitas dessas relações se dão pelo financiamento de bolsas de estudos, que são chamadas de prêmios de excelência, *inter alia* (SILVEIRA, 2020).

O principal objetivo do trabalho é fazer um panorama histórico de três programas de intercâmbio que são estratégicos para determinados grupos sociais. Essa análise é feita com base em recortes temporais

1 Allan Cordeiro da Silveira, doutorando em Estudos de Linguagem, orientado por Prof. Dr. Joel Austin Windle, Capes, Universidade Federal Fluminense.

2 Raewyn Connell menciona o termo “Norte Global”, partindo da dicotomia Norte-Sul, sendo a expressão “Norte Global” utilizada para se referir às regiões ricas do Atlântico Norte (Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa), e o termo “Sul Global” relativo aos países periféricos na geopolítica mundial.

fundamentados na obra “Global Exchanges”, editada em 2018 por Ludovic Tournès e por Giles Scott-Smith. A história dessas bolsas de estudo é dividida em quatro estágios; são eles: o período da política imperial e nacional (1850–1910), o período de “paz mundial”³ (1910–1948), a Era de Ouro das bolsas de estudos – período da Guerra Fria (1948–1975) e o momento da Globalização (1970–atual).

A primeira parte trata da importância das bolsas de estudos em um cenário global e de algumas perspectivas epistemológicas acerca delas. Logo após, será apresentada a relevância da criação dos Estados Nacionais e a relação desse fenômeno com as políticas educacionais e nacionais dos grandes impérios, como pano de fundo do artigo. Em seguida, o Programa Rhodes é introduzido, bem como o seu caráter colonizador inicial, que marca o período da política nacional de grandes impérios (1850–1910) e a sua importância em ser o programa de intercâmbio mais antigo em atuação no mundo, criado em 1902. Na sequência, o Programa Fulbright é apresentado, tendo como pano de fundo a Guerra Fria e os Anos Dourados das bolsas de estudo.

A posteriori, fatores relacionados ao Programa Erasmus são introduzidos, bem como alguns aspectos políticos implicados no programa. Também é relevante delinear-se os novos atores (China e Índia) nas relações de mobilidade acadêmica e nas suas respectivas iniciativas dessa mobilidade. A última parte propõe desafios e propensões para os próximos anos, no que concerne aos investimentos em bolsas de estudos e em esquemas de mobilidade acadêmica.

A pertinência dos programas de mobilidade acadêmica no cenário global é evidente, segundo Tournès e Scott-Smith (2018), porém, é um fenômeno relativamente recente, tendo sido introduzido, institucionalmente, na segunda metade do século XIX. Esses fomentos existem em praticamente todos os países do mundo, com mais ênfase em países do Norte Global, com destaque para os Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Suíça, Canadá e Países Baixos.

As bolsas-alvo do nosso trabalho são as seguintes: a *Rhodes Scholarships* (Reino Unido), a *Fulbright Foreign Student Program* (Estados

3 As aspas foram usadas pelo pesquisador deste estudo, porque foi durante esse período que as duas grandes guerras mundiais aconteceram: Primeira Guerra Mundial (28 de jul. de 1914 – 11 de nov. de 1918) e Segunda Guerra Mundial (1 de set. de 1939 – 2 de set. de 1945).

Unidos), a *Erasmus* (União Europeia), a *Confucius Institute Scholarship* (China) e a bolsa de estudo do Conselho Indiano de Relações Culturais (ICCR) – (Índia)⁴.

Tournès e Scott-Smith (2018) afirmam que as pesquisas relacionadas às principais bolsas de estudo têm caráter hagiográfico, ou seja, são produzidos pelas próprias instituições de mobilidade, com o intuito de fazer propaganda positiva sobre elas mesmas, além de serem voltadas para o mundo Ocidental. Essas pesquisas são escritas por ex-participantes dos programas ou por agentes que estão envolvidos com os esquemas de mobilidade. Isso pode mitigar eventuais observações mais críticas aos programas. No entanto, têm-se notado relevantes fluxos de pessoas no eixo Sul-Sul, especialmente entre nações, dentro do bloco dos BRICS⁵.

Essas bolsas de estudo apresentam perspectivas epistemológicas distintas (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018), sendo a primeira institucional, e são vistas como ferramentas essenciais no sucesso de profissionais distintos. A segunda concepção trata o fenômeno como um instrumento de manutenção de poderes coloniais ou de ascensão de alguma nação, pelo *soft power*.⁶ Por último, a terceira perspectiva é fazer a relação das bolsas de estudo com os desenvolvimentos tecnológicos, sociopolíticos e econômicos de um determinado Estado.

As alianças de diversas finalidades engendradas por essas bolsas de estudo e como os processos que moldam as relações dos seus participantes com os seus países de origem podem ser alvo de investigações, bem como as associações que são feitas com entidades privadas, tendo em vista um viés de mentalidade neoliberal.

Há diversos tipos de bolsas de estudo que variam de prêmios para professores renomados a auxílios financeiros para estudantes financeiramente desprivilegiados. Algumas são somente para homens (University of Cincinnati Balanced Man Scholarship) ou para mulheres (Alice Mcarver Ratchford Scholarship). Alguns prêmios são designados para áreas específicas

4 *Indian Council of Cultural Relations* em inglês.

5 Bloco formado por países de mercado emergente em relação ao seu desenvolvimento econômico, são eles: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

6 *Soft power* é a capacidade de afetar outras pessoas para obter os resultados desejados pela atração, ao invés de coerção. Trata-se da influência que um país tem sobre outros pelos seus bens culturais, valores e políticas.

e para determinados públicos, tais como: pintores, enfermeiros, médicos, escritores, atores, militares ou atletas, dentre outros segmentos e profissões.

A proeminência de determinada bolsa de estudos está ancorada na projeção internacional que o proponente ou o Estado, que concede o prêmio, promove, tendo em vista os diferentes conflitos de poder em diversas esferas de influência. Segundo Tournès e Scott-Smith (2018), essas bolsas de estudos são alvo dessa competição: “As bolsas de estudo eram uma parte central da diplomacia cultural, uma nova maneira de os estados-nação reforçarem o seu prestígio, exportando os produtos de suas culturas nacionais e atraindo o maior número possível de produtores de conhecimento” (2018, p. 7, tradução nossa).⁷

Para os participantes, o desenvolvimento na sua profissão pode significar a maior chance das suas carreiras e, impactar a vida dos menos favorecidos de forma única, com oportunidades transnacionais que envolvem sentimentos de gratidão e de pertencimento. Os agraciados têm vantagens e aumentam significativamente as suas chances em uma futura seleção para uma oportunidade de receber um prêmio, tendo em vista que os principais predicados desejados nessas seleções são os seguintes: credibilidade, flexibilidade e capacidade de liderança. Candidatos que demonstraram possuir esse perfil desejado e que apresentaram resultados pessoais, profissionais e acadêmicos excepcionais possuem mais chances de receberem uma bolsa de prestígio (SILVEIRA, 2020).

No seu clássico “A Representação do Eu na Vida Cotidiana”, Goffman (1959) afirma que os indivíduos realizam uma *performance* em interações face a face para delinear um “perfil ideal”, que, por vezes, é buscado por essas instituições. Paramentos especiais, objetos simbólicos (broches), aparência, posições políticas e posturas corporais, bem como escolhas lexicais fazem parte dessa *performance* desejadas pelos avaliadores, segundo Goffman (1959). O autor trata essa relação teatral na mesma medida em que o ator desempenha no palco e afirma que esses elementos, conjugados na hora certa, fazem parte de um ritual ansiado por muitos membros de bancas avaliadoras.

7 No original: “Scholarships were a central part of cultural diplomacy, a new way for nation-states to reinforce their prestige by exporting the products of their national cultures and by attracting as many producers of knowledge as possible.” (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018, p. 7).

O processo de admissão, as políticas e as práticas institucionais dependem da bolsa de estudo; porém, em geral, o nível e o padrão de bolsas de prestígio são exigentes e variam segundo o tipo de benefício ofertado em cada programa. Muitos desses benefícios são baseados em critérios pautados em meritocracia e ofertam diversas vantagens, tais como: taxas consulares, generosos estipêndios, livros, alimentação, hospedagem, viagens exclusivas com grupos de *alumni/ae*⁸, acesso a treinamento especializado e colocação profissional para garantirem um emprego após a graduação, bem como a participação em grupos seletos de prestígio (SILVEIRA, 2020).

Panorama histórico da fundação dos Estados-nação europeus

O aumento do sentimento de nacionalismo cresceu junto com a oferta de bolsas de estudo e relaciona-se com a fundação dos primeiros Estados Nacionais, estando atrelada ao Renascimento no século XIV. Monteagudo (2012) chama de a invenção do monolinguismo a ideologia da monoglossia e o modelo do Estado-nação monolíngue, ou seja, uma língua seria “escolhida” pelos membros das camadas sociais mais prestigiadas. A língua da cultura era considerada o latim, sendo suplantada pela língua francesa e a língua inglesa, devido à gramatização dos vernáculos europeus, dentre outros fenômenos, de acordo com Auroux (1992).

A fundação, a criação ou a existência de nações foram sugeridas por Hobsbawm (1990), tendo em vista uma agenda imperial engendrada por séculos, como é o caso do Estado francês (Revolução Francesa – burguesa) e da Grã-Bretanha. A aplicação ou a execução dessa agenda foi arbitrária, pois a população que fazia parte dos baixos estamentos sociais era usada pelo Estado em sua propaganda política, sem usufruir dos benefícios das classes mais abastadas.

Na próxima parte, faz-se uma análise da trajetória histórica da oferta de bolsas de estudos.

8 *Alumni* é um termo em latim e significa “ex-alunos”. Essa palavra é usada para se referir aos graduados ou aos bacharéis em determinado curso de ensino superior na universidade.

Políticas das potências nacionais e imperiais: o Programa Rhodes

No intervalo de 1850 até 1910, chamado por Tournès e Scott-Smith (2018) de o período da política imperial e nacional, um dos objetivos primordiais dos impérios era acumular conhecimento científico e prestígio intelectual internacional. Tournès e Scott-Smith (2018) afirmam que a relevância do conhecimento se tornou evidente após a Primeira Guerra Mundial, devido à capacidade de produzir armas, mas também, de manter a paz. As nações que tinham a indústria tecnológica mais avançada venceram a guerra pelo uso de aviões, de artilharia moderna e de utilização de tanques.

Desde 1860, o Império Britânico incentivou bolsas de estudos para alunos provenientes das colônias, com o objetivo de fortalecer as suas relações imperiais com as elites coloniais. O grande símbolo desse período foi o programa Rhodes Scholars.

A bolsa de estudos Rhodes foi fundada em 1902, e é o programa de mobilidade mais antigo e mais famoso ainda em existência no mundo (RHODES TRUST, 2020). O *Rhodes Trust* é uma instituição britânica de caridade, criada do legado de Cecil J. Rhodes, um homem com alto poder aquisitivo da Cidade do Cabo, que deixou uma herança e montantes de dinheiro para financiar as bolsas. O *Rhodes Trust* oferece suporte financeiro para que os seus bolsistas se formem na Universidade de Oxford.

O processo de seleção desse programa é baseado em méritos acadêmicos, em esforços dos bolsistas com a alteridade humana e em potencial de liderança. De acordo com Pietsch e Chou (2017, p. 34), o programa objetivava “incutir em suas mentes a vantagem para as colônias e também para o Reino Unido da retenção da Unidade do Império e afetar a união dos povos de língua inglesa em todo o mundo”. Assim, seria possível criar uma elite intelectual, que tinha relações afetivas com a Metrópole, pelo “poder de associação” e evitar conflitos no mundo anglófono.

Porém, toda essa projeção positiva se desfazia no processo de seleção dos candidatos que eram escolhidos com base em alguns critérios. São estes: trajetória acadêmica de excelência, capacidade de realizar projetos, características subjetivas (coragem, devoção ao dever, simpatia pela proteção dos fracos, bondade, altruísmo e companheirismo), caráter moral e capacidade de liderança dentro da sua área. Segundo Pietsch e Chou (2017), Rhodes selecionava membros de uma elite colonial, que teriam o papel de criar e de manter uma ordem mundial futura. Nos primórdios do

esquema, políticos imperialistas liberais acreditavam que o programa era uma ferramenta eficaz em “fazer amigos e criar pontes” com as colônias. Porém, a partir dos anos de 1930, essa visão foi criticada, inclusive pelos próprios *alumni*.

Em suma, o Programa Rhodes representa o período inicial dos intercâmbios com a criação de evidentes alianças políticas entre a Metrópole e as Colônias, no que concerne à formação de uma elite econômica e intelectual, bem como ao acesso desses membros ao capital cultural de prestígio e a uma rede de oportunidades e de conexões seleta. O surgimento de diferentes polos e a perda de poderio do Império Britânico alimentaram o sentimento de repulsa desse caráter imperial do programa. Esse fato levou o esquema a propor modificações mais abrangentes; até a logomarca do programa foi modificada, tornando-se mais inclusiva, porém, não tornou o programa mais democrático, porque manteve o seu caráter elitista, tendo em vista o rígido processo seletivo mantido.

Em seguida, será analisado o Programa Fulbright, que também marcou uma geração.

O Período de Guerra Fria e os Anos Dourados das bolsas de estudo: O Programa Fulbright

O período da Guerra Fria (1948–1975) – os Anos Dourados das bolsas de estudo – marcou a disputa polarizada entre os Estados Unidos e a União Soviética. O objetivo primordial dessas nações era estabelecer os seus poderes e projetar globalmente os seus modelos sociopolíticos polarizados. As bolsas de estudo passam a ser ferramentas ideológicas em um processo de ultrapolitização, como afirmam Tournès e Scott-Smith (2018, p. 15).

O projeto mais proeminente nesse período é o Programa Fulbright, fundado por James William Fulbright, um Rhodes *alumnus* (1925–1928). O programa deslocou mais de 78.000 estudantes de 110 países para os Estados Unidos entre 1948–1975 (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018). De acordo com Johnson (2017, p. 174), o Programa Fulbright representou o otimismo liberal internacionalista, que precedeu a Guerra Fria e fortaleceu os Estados Unidos como Estado polarizador no período após a Segunda Guerra Mundial. O programa tinha em torno de 360.000 *alumni*, sendo o principal meio de intercâmbio do governo estadunidense em 2015.

A distribuição geográfica dos recursos é um fato preponderante no Programa Fulbright, pois os investimentos nesse programa ficaram concentrados na Europa, em regiões do mundo muçulmano, na Ásia e na antiga União Soviética. Os motivos dessa concentração se embasam no combate ao terrorismo global e em levar valores que têm como objetivo a promoção da democracia e de respeito aos direitos humanos. Segundo Johnson (2017), essa filosofia se sustenta no desenvolvimento, na defesa e na diplomacia. Em termos de projeções escalares geográficas, esse programa é relevante, tendo em vista que se adapta às necessidades e aos interesses dos Estados Unidos da América.

A aversão a não parecer um programa elitista sinaliza uma preocupação do programa, tendo em vista a mudança de postura da instituição, de seleta para inclusiva, o que indica mudança de finalidade educacional-transnacional para uma finalidade de influência diplomática-transnacional, com as iniciativas do programa nos âmbitos educacionais.

A próxima subseção analisa o programa da União Europeia chamado Erasmus.

O sonho da identidade europeia – Erasmus

A quantidade de literatura acerca do Programa Erasmus⁹ merece destaque, tendo em vista a “consolidação de uma identidade europeia” entre os participantes, além de ser o carro-chefe dos programas educacionais na União Europeia (doravante UE).

As oportunidades relacionadas à mobilidade acadêmica por meio desse programa têm sido oferecidas a estudantes de todo o mundo atualmente. No entanto, inicialmente, no final da década de 1980, os agraciados com essa oportunidade eram majoritariamente cidadãos da UE (ERASMUS PROGRAME, 2012). A abundante oferta de oportunidades de mobilidade acadêmica e de qualificação do corpo docente nas universidades é um fato (FEYEN; KRZAKLEWSKA, 2013), bem como os números

9 Desiderius Erasmus ou Erasmos de Roterdã (27 de outubro de 1469, Roterdã, Holanda – 12 de julho de 1536, Basileia, Suíça) foi um estudioso e viajante no período do Renascimento (1300 – 1600), que editou o Novo Testamento pela primeira vez e é um personagem importante da arte clássica. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Desiderius-Erasmus> Acesso em: 05 dez. 2020.

relativos à quantidade de participantes do programa, que impressionam, pois superam os nove milhões. Além do orçamento de 2017, o valor disponibilizado foi de quase 2,6 bilhões de euros, tendo um aumento de 13% em relação a 2016. Assim, quase 800.000 pessoas tiveram a oportunidade de se beneficiar, de aprender novos idiomas, de trabalhar, de desenvolver habilidades específicas ou de voluntariar-se no exterior (ERASMUS PROGRAME, 2012).

O Erasmus tem objetivos, que são os seguintes: o fortalecimento da identidade europeia entre os participantes (KUHN, 2011) e o apoio a atitudes cosmopolitas (GUSTAFSON, 2009). Um termo comumente utilizado é o “Geração Erasmus” (WILSON, 2011), que se refere aos grupos de jovens que foram apoiados pela UE, para participarem do Programa Erasmus e que foram agraciados com diversos benefícios. Pesquisas sinalizam que essa geração é mais propensa a apoiar a integração que a UE promove. No entanto, estudos mostram que esse fortalecimento identitário já era esperado por parte dos participantes, pois, na sua maioria, o público do Erasmus já realizava contatos transfronteiriços (MITCHELL, 2015).

A maioria dos participantes já era oriunda de contextos financeiramente mais privilegiados, tendo em vista que a maioria das pessoas que poderia apoiar a UE não conseguia ir à universidade e abandonava os seus estudos antes da idade de participar do Erasmus. Um dos desafios para diversos participantes era a condição financeira privilegiada, pois deviam custear parte dos gastos no exterior. Contudo, não se deve descartar o impacto do papel político do programa no público (WILSON, 2011).

Outro ponto a ser reforçado é o “valor de mercado” (BÓTAS; HUISMAN, 2013, p. 745), que é agregado ao participante ao final da sua experiência. Segundo a Comissão Europeia (2016) sobre a questão empregatícia, de 93 - 98% dos empregadores europeus julgam como positiva a experiência e as habilidades desenvolvidas pelos egressos do Programa Erasmus.

A expansão de influência dentro da União Europeia para outros países no mundo marca a transição do Erasmus para o Erasmus+. Esse salto escalar está alinhado com a tendência educacional global, bem como com os outros programas de intercâmbio mais influentes.

Na sequência, dois programas, um chinês e um indiano, são analisados.

Novos atores na globalização nas relações transnacionais

Nas duas últimas décadas (2000–2019), observou-se o surgimento de “novos atores” no segmento de internacionalização da educação, tais como: a China e a Índia, o que Tournès (2018, p. 305) chama de “a nova geografia das bolsas de estudo”, que tem como característica a descentralização do protagonismo euro-americano na oferta e no destino desses alunos.

A China tem se destacado no meio acadêmico desde os anos 2000, principalmente após a criação do Instituto Confúcio (2004). A fundação desse Instituto demonstra o interesse do governo chinês em disseminar a sua cultura pelo ensino do mandarim em todo o mundo, com investimentos ambiciosos, controlados e massivos, segundo Tournès (2018, p. 311). Esse país visa a ampliar as suas estratégias educacionais relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua chinesa¹⁰, baseadas em situações práticas dos centros de cultura chinesa. Além disso, pretende promover e fomentar a criação de centros que fiquem responsáveis pela aplicação de diversos testes de proficiência de língua chinesa, bem como prover treinamento e apoio técnico para instrutores, tornando o Instituto Confúcio uma base para essas aplicações.

Outro Estado nesse mercado é a Índia, que tem visto um aumento na oferta de bolsas de estudo governamentais e privadas desde a década de 1990. O campo universitário indiano é considerável e massivo, com 343 universidades e 17.000 faculdades, de acordo com Tournès (2018, p. 314). O Conselho Indiano de Relações Culturais (ICCR), dentre os vários tipos de programas, oferta o General Scholarship Scheme (GSS) – Programa Geral de Bolsas de Estudos, que se destaca porque concede bolsas para países asiáticos e latino-americanos, o que promove o movimento Sul-Sul.

No que concerne a desafios e a tendências para os próximos anos nos investimentos em bolsas de estudos, é essencial ter em mente que essas bolsas de estudo são mecanismos pelas quais grandes nações buscam promover, capitalizar e fomentar o seu *soft power*, além de engrandecer a sua cultura e imagem (*nation-branding*) para o mundo dentro do sistema educacional global.

As bolsas de estudo se relacionam intensamente com o desenvolvimento econômico de uma nação, bem como com o robusto investimento

10 Entende-se a “língua chinesa” como mandarim, apesar de todas as variações desse idioma.

em Educação. Estudantes internacionais injetam milhões em recursos financeiros na economia dessas nações anualmente, provenientes de recursos privados ou particulares. Não obstante, a desigualdade impera nesse setor com os chineses representando, por exemplo, 31,5% dos estudantes internacionais em 2015 – 2016, ao passo que o número de alunos estadunidenses representava uma fatia de 16% em 2012. Confirmando essa tendência, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico projeta que serão oito milhões de estudantes internacionais em 2025 (TOURNÈS; SCOTT-SMITH, 2018).

Considerações Finais

O recorte analisado começa com um panorama do surgimento dos Estados-nação no final do século XIX. Em seguida, trata-se da hegemonia dos grandes impérios no sistema educacional e na mobilidade acadêmica, perpassando pelo rápido crescimento da influência dos Estados Unidos. Relevante também foi a menção ao programa Erasmus, que está atualmente indo além das fronteiras europeias, tendo como protagonistas a Alemanha, a França e a Espanha. Por fim, a China e a Índia se destacam como potências no campo da mobilidade acadêmica, investindo massivamente em educação e em programas que contribuem para a mudança de eixo Norte-Sul para Sul-Sul.

O Brasil chegou a participar dessa dinâmica com o “Ciência sem Fronteiras”, que teve o seu funcionamento congelado devido às tensões políticas e à falta de recursos para a continuidade do programa. Com isso, percebe-se a tendência de policentrismo no âmbito educacional, tendo em vista a prolífica elite econômica chinesa e indiana, que investe em universidades de ponta.

Na globalização, diversos contextos sociais se projetam acima da tradição. A mudança de perfil dos participantes e das políticas dos programas reflete também uma projeção ideológica, que sugere atender às demandas sociais e sustentar a própria existência de programas de intercâmbio.

Essa projeção escalar de proeminência do eixo do Norte para o Sul é uma característica forte dos programas de origem indiana e apresenta-se como uma tendência para os próximos anos, tendo em vista a modernização e o progresso das nações pertencentes aos BRICS. A relevância dos

BRICS, com cerca de três bilhões de pessoas ao todo, tem sido decisiva e robusta, condizendo com essa mudança e com a proeminência em parcerias comerciais e educacionais Sul-Sul, como uma forma de fortalecer o bloco e os seus membros.

Referências

- AUROUX, S. O fato da gramatização. *In: A Revolução tecnológica da Gramatização*. 2. ed. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992, p. 35 -63.
- BOTAS, P. C. P.; HUISMAN, J. A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: cultural and social capital perspectives. *Higher Education*, v. 66, p. 741 - 754, may. 2013.
- CONNELL, R. *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: UK, Polity, 2007.
- ERASMUS PROGRAMME. União Europeia. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.
- FEYEN, B.; KRZAKLEWSKA, E. (eds.) The ERASMUS Programme and the ‘Generation Erasmus’– A Short Overview. *In: FEYEN, B.; KRZAKLEWSKA, E. (eds.) The ERASMUS Phenomenon–Symbol of a New European Generation?* Frankfurt Am Main: Peter Lang Edition, 2013. p. 9-20.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Nova York: Doubleday & Company, 1959.
- GUSTAFSON, P. More cosmopolitan, no less local: The orientations of international travellers. *European Societies*, v. 11, n. 1, p. 25 - 47, jan 2009.
- HOBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Celia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JOHNSON, L. R. The Fulbright Program and the Philosophy and Geography of US Exchange Programs since World War II. *In: TOURNÈS, L.; SCOTT-SMITH, G. (eds.) Global Exchanges: Scholarships and transnational circulations in the modern world*. New York: Berghahn Books, 2018. p. 173 – 187.

- KUHN, T. Individual transnationalism, globalisation and euroscepticism: An empirical test of Deutsch's transactionalist theory. *European Journal of Political Research*, v. 50, n. 6, p. 811–837, oct. 2011.
- MITCHELL, K. Rethinking the Erasmus Effect on European Identity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, v. 53, n. 2, p. 330–348, mar. 2015.
- MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.
- PIETSCH, T.; CHOU, M. The politics of scholarly exchange. In: TOURNÈS, L.; SCOTT-SMITH, G. (Ed.). *Global Exchanges: Scholarships and transnational circulations in the modern world*. New York: Berghahn Books, 2018. p. 33 – 49.
- RHODES TRUST, *Application Overview*. Disponível em: <https://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/>. Acesso em: 05 jan 2021.
- SILVEIRA, A. C. da. Transnacionalismo de prestígio na mobilidade acadêmica: projeções institucionais e relações (Pós) Coloniais desiguais. 2020. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- TOURNÈS, L.; SCOTT-SMITH, G. (Ed.). *Global Exchanges: Scholarships and transnational circulations in the modern world*. New York: Berghahn Books, 2018.
- TOURNÈS, L. New Actors of the Post-Cold War World (Europe, China and India). In: TOURNÈS, L.; SCOTT-SMITH, G. (Ed.). *Global Exchanges: Scholarships and transnational circulations in the modern world*. New York: Berghahn Books, 2018. p. 305 – 321.
- WILSON, I. What should we expect of 'Erasmus generations'? *JCMS: Journal of Common Market Studies*, v. 49, n. 5, p. 1113 – 1140, 2011.

DIGLOSSIA NO MARROCOS: A LÍNGUA ATRAVESSA A HISTÓRIA OU A HISTÓRIA ATRAVESSA A LÍNGUA?

Millena Rocha de Sena¹

Introdução

A pluralidade marroquina percorre diversas searas, inclusive a da sociolinguística, conseqüente dos sucessivos episódios de colonização e do contato linguístico por eles proporcionados. Esse contato resultou em vários fenômenos linguísticos. Um exemplo desses se dá quando duas ou mais variantes têm uma certa estabilidade num determinado contexto sócio-histórico-cultural. A esse evento normalmente se atribui a qualidade de bilinguismo. Dentre tantas definições, “de uma maneira geral, o bilinguismo é a situação linguística na qual os sujeitos locutores são conduzidos a usar alternativamente, segundo o meio ou as situações, duas línguas diferentes. É o caso mais comum de plurilinguismo.” (DUBOIS; GIACOM; GUESPIN; MARCELLESI; MÉVEL, 1973, p.65).

Se o bilinguismo diz respeito ao indivíduo, notamos que, muitas vezes, o termo é mal-empregado, tomando uma definição muito simplista e generalizada. No que diz respeito ao âmbito social, adotaremos o conceito de diglossia, ou uma “situação de bilinguismo na qual uma das duas línguas tem status sociopolítico inferior.” (DUBOIS; GIACOMO; GUESPIN; MARCELLESI; MÉVEL, 1973, p.155).

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFF, sob orientação da Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, bolsista Capes.

No início dos anos 60, muitos teóricos buscaram abordar as situações plurilíngues. Ferguson é o pioneiro com seu artigo sobre a diglossia sob o prisma da sociolinguística. O autor propõe que

Diglossia é uma situação de língua relativamente estável, em que, para além dos dialetos primários da língua (que pode incluir um padrão ou padrões regionais), há uma, altamente codificada (frequentemente gramaticalmente mais complexa) variedade sobreposta muito divergente, o veículo de um corpo grande e respeitado da literatura escrita, seja de um período anterior ou em outra comunidade de fala, o que é aprendido em grande parte pela educação formal e é usado para fins falados mais escritos e formais, mas não é usado por qualquer setor da comunidade para uma conversa normal (FERGUSON, 1967, p. 245).

Posteriormente, Fishman (1967) afirma que a diglossia é um fenômeno social, enquanto o bilinguismo é um fenômeno individual. É a partir dessa constatação que ele propõe quatro combinações diferentes. São elas:

- i) Concomitância de diglossia e bilinguismo quando os membros de uma sociedade diglósica são bilíngues. Ou seja, as variedades por eles utilizadas são categorizadas como dominante e dominada;
- ii) Bilinguismo em detrimento de diglossia. Um exemplo disso ocorre, quando um imigrante conserva sua língua, podendo transferi-la às gerações seguintes, ainda que tenha que aprender a língua do país em que passa a residir;
- iii) Diglossia em detrimento de bilinguismo, no caso em que línguas impostas se tornam oficiais em algum território, mas não necessariamente são dominadas ou utilizadas pelos falantes por falta de acesso;
- iv) Nem diglossia, nem bilinguismo, o que aparentemente se restringe à teoria.

Para abordar essa situação de diglossia, é inevitável não traçar uma perspectiva da história marroquina. Ora, como entender as questões

linguísticas se desvencilhando dos fatos históricos? Por conseguinte, proporemos uma análise da situação de contato linguístico e diglossia entre as línguas naquele país, considerando também as políticas linguísticas nele adotadas. Evidenciaremos a importância de discutir ambos os conceitos acima apresentados, a fim de evitar empregos equivocados e generalizados. Discutiremos também o conceito de francofonia no âmbito do contexto diglósico do Marrocos.

Um panorama histórico-linguístico do Marrocos

Nos relatos da História Ocidental, pouco se fala do Marrocos. Normalmente, o país aparece como coadjuvante na partilha da África, o que permitiu aos países imperialistas envolvidos em tal evento histórico a afirmação de seu desenvolvimento econômico e político assim como a imposição de sua cultura e língua. Poderíamos presumir que a questão da situação de diglossia estaria atrelada a essa imposição e poderíamos propor certas conclusões um tanto quanto óbvias. No entanto, seria leviano resumir a história desse país e de suas questões linguísticas a tal premissa. E, se tomarmos outra perspectiva para contar essa sucessão de acontecimentos, menos eurocentrada? Wesseling (1998, p. 366) afirma que “a questão marroquina foi o último capítulo na história da partilha da África, porém, mais importante talvez, o primeiro capítulo na história dos fatos que culminaram na Primeira Guerra Mundial.”

Se por um lado a questão da escassez das colheitas e da economia local baseada em agricultura propiciou o olhar das potências europeias em direção ao país em busca de novos territórios para sua expansão colonial, por outro lado, o país foi a última parte da África a ser dividida. Argel, capital da Argélia, foi tomada pelos franceses em 1830. Como as fronteiras entre Marrocos e Argélia não eram muito bem delimitadas, a França buscou várias oportunidades de embrenhar-se no território.

Justamente pela indefinição das fronteiras, a ocupação do Marrocos, para a França, além dos interesses comerciais e financeiros, era estratégica. Era uma forma de impedir a ocupação de alguma potência europeia ao lado da Argélia. Essa fronteira testemunhou vários incidentes. É assim que Louis Hubert Gonzalve Lyautay foi enviado para o Marrocos, com a missão de apaziguar a área. Conhecido como “Lyautay, o Marroquino”, praticava

uma política respeitosa em relação ao país, promovendo um certo igualitarismo, além de falar o árabe. Defendia que a França tinha a obrigação moral de se tornar uma potência muçulmana, e a ele se atribui a famosa frase “Uma língua é um dialeto que possui um exército e uma marinha.” Talvez ele não tenha se dado conta do que afirmara, mas ele notavelmente explicita o poder político de uma língua.

Os berberes, que, ao longo de seu processo de construção enquanto povo, sempre se mostraram resistentes em relação a sua língua e a sua cultura não agiram diferentemente nesse momento. A chegada dos colonos suscitava uma revolta nacional. Em 11 de setembro de 1914, Lyautay reconhece a representatividade dos berberes na administração árabe. Em 16 de maio de 1930, é assinado o *dahir berbere*. Em outras palavras, uma adaptação da justiça berbere à realidade colonial e uma tentativa de preservar a autonomia tradicional desse povo. É importante ressaltar que esse documento não faz nenhuma alusão às questões linguísticas. Ao crer que os berberes estariam livres das influências árabes e muçulmanas, os colonos deduziram poder influenciar aqueles por meio da jurisdição e de escolas francesas, assim como introduzi-los à religião cristã. Paul Marty vislumbrou que essa assimilação política, linguística e cultural só seria possível por meio de escolas franco-berberes.

A escola franco-berbere é então a escola francesa pelo ensino e a vida, e berbere, pelos alunos. Logo, sem intermediário estrangeiro. Todo o ensino do árabe, toda a intervenção do “fquih”, toda manifestação islâmica, serão rigorosamente descartadas. Resumindo, essas escolas berberes serão tanto organismos de política francesa, quanto instrumentos de propaganda do que centros pedagógicos propriamente ditos (LECLERC, 2018, não paginado).

No entanto, para que tal plano fosse posto em prática, seria necessário que os berberes adotassem a nacionalidade francesa em detrimento de sua identidade e, que os franceses oferecessem a possibilidade de adoção da nacionalidade francesa. Nos dois casos, percebemos uma certa dificuldade de concretização, já que os berberes sempre se mostraram extremamente resistentes ao longo da história e, ao menos nesse momento, essa prática não seria interessante para os franceses. Esse plano também gerou

um descontentamento da parte dos árabes, que viam um favorecimento aos berberes se comparados a aqueles.

À medida que os franceses foram chegando ao país e que foram consolidando sua situação de domínio, a língua francesa introduziu-se na nova realidade do país. Como os franceses tinham um poder econômico mais expressivo, eles se tornaram, conseqüentemente, determinantes para o *status* da língua francesa. Quando os colonos precisavam recorrer à jurisdição, preferiam tribunais franceses. Por outro lado, poucos marroquinos tinham acesso a esse tipo de serviço, sem contar que tanto árabes quanto berberes se opunham à implementação da língua francesa. A língua foi, de fato, implementada em 1912, mas era pouco acessível. No âmbito da educação, podemos acrescentar que apenas 2% das crianças marroquinas escolarizadas frequentavam a escola francesa em 1935. Evidentemente, houve um esforço por parte das autoridades para que o francês fosse difundido no território, com a instauração do ensino de francês nas escolas das áreas ocupadas pelos colonos, por exemplo. A presença deles significou uma adaptação do cenário linguístico nos comércios, de uma forma geral.

Quanto à independência do Marrocos, alguns fatores foram fundamentais, São estes: a França estava envolvida na Segunda Guerra Mundial, sofrendo uma derrota em 1940, sem contar os conflitos com a Argélia. A potência europeia vivenciava também conflitos com a Tunísia e acabava de sair da guerra na Indochina. Com a França enfraquecida e com os olhos menos voltados para o território marroquino, em 3 de março de 1956, no governo de Edgar Faure, foi assinado um tratado de amizade com o país até então dominador, que manteve suas tropas no território até 1963. Em 1957, Mohammed V, que contava com o apreço da população, se proclama rei.

Diante de sua independência, o Marrocos implementou políticas de arabização e a unificação do reinado numa tentativa de resgate de sua identidade em detrimento dos traços da colonização que marcaram o país. A ascensão do Islamismo trouxe à tona outra “querela” linguística latente: o *status* do árabe clássico, o dos livros sagrados; o árabe marroquino e o berbere. Nesse momento, as questões e língua berberes ocuparam uma posição periférica, o que, mais uma vez, despertou descontentamento nesse povo tão resistente na manutenção de sua cultura e de sua língua.

No Marrocos, ao longo da maior parte de seu reino, Hassan II ignorou a questão berbere (amazighe) e reprimiu severamente

os militantes pró-berberes. Em 1979, um projeto de criação de um Instituto nacional de estudos e de pesquisas foi oficialmente discutido sem nunca ter saído do papel. Mas a política de arabização foi freada pela reemergência do árabe marroquino e da língua berbere. Esta foi inicialmente marginalizada pela arabização precipitada, e em seguida se tornou com o tempo uma das línguas legítimas do povo marroquino (LECLERC, 2018, não paginado).

Até os dias de hoje, o Marrocos segue em busca da sua identidade, sempre em construção, em todos os seus pilares. Fouzia Bezankour (2007) aponta que

a presença de várias línguas em terra marroquina faz de sua paisagem linguística o lugar prototípico de línguas em contato. [...] O terreno linguístico marroquino aparece, no final desse percurso, como um verdadeiro canteiro de construção-reconstrução identitária em constante agitação. O árabe, que reencontrou seu status de língua oficial nos dias seguintes à independência, não parou desde então de disputar a posição de variedade alta. O sucesso muito relativo da arabização e a ascensão em poder do amazighe fragilizam suas aquisições e intensificam o combate identitário. Nessa calmaria precária, o francês não tem outra escolha a não ser se adaptar. Um outro uso se cria no Marrocos. De língua colonial imposta e insultada, o francês está se tornando um idioma apropriado, forjando-se uma identidade nova e em harmonia com as línguas locais, elas também em reconstrução identitária (BEZANKOUR, 2007, p. 45-56).

O *status* das línguas

Podemos observar que o Marrocos é um país onde o contato de línguas foi e é constante. A imposição da língua francesa e a atual situação de diglossia, ou ainda, poliglossia (LÜDI, 1989) entre o árabe clássico, o árabe moderno, o berbere e o francês são manifestações de algum tipo de interação entre grupos ou indivíduos que justificam o contato linguístico.

Apesar do vasto leque de análises que o país nos oferece, neste artigo, contemplaremos a diglossia entre o berbere, em razão de sua resistência ao longo dos anos, e o francês, que apesar da independência do país, se mantém vivo. Tão vivo que “esse afrancesamento persegue o marroquino até o túmulo, pois até as autorizações de enterro são redigidas em língua estrangeira” (CALVET, 2007, p.150).

Ferguson (1959) aponta que a diglossia é a padronização de uma variedade em detrimento de outra. Existe uma habitualidade de duas variantes que coexistem numa comunidade, cada uma com um papel definido. Uma delas seria a variedade *high*, alta, portanto, “superior”; a outra variedade, *low* ou baixa. A alta estaria associada à academia, às mídias e aos discursos adotados nas igrejas e nas mesquitas. A variedade baixa, por sua vez, seria utilizada em situações informais da vida quotidiana e por classes menos favorecidas. Hudson (1980) exemplifica bem essa situação linguística quando diz que a variedade “dominada” é a que é aprendida no seio da família, uma espécie de árabe vernacular; e que a dominante é aquela que é difundida pela escola, como o árabe *standard*.

Quanto à escolha lexical, concordamos com a observação de que

empregar a variedade H significa ocupar uma posição de força; escolher L conota uma falta de prestígio, uma posição socialmente inferior. Conseqüentemente, a relação entre H e L está estreitamente ligada a eventuais conflitos sociais (LÜDI; PY, 1986, p. 21).

É fato que o conceito diglósico por si só acarreta uma conotação de superioridade e de inferioridade entre uma língua e outra. Não concordamos com essa premissa, pois cremos que toda língua é senhora de si e que a comparação é injusta. Em termos de uso, talvez a variedade vista como L seja mais difundida; portanto, a que abrange um maior número de falantes, já que, infelizmente, não são todos que têm acesso à escola, e conseqüentemente, à variedade H.

Chegamos, então, ao conceito de *língua minoritária*. O berbere seria visto dessa forma, mas, segundo Lagares (2018),

ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso,

prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder (LAGARES, 2018, p. 121).

Em outras palavras, é difícil de atribuir qualidades a uma variedade ou a outra nessa perspectiva, pois elas não se encontram no mesmo contexto. Dizer que uma é superior diante da outra é negar a existência das políticas linguísticas que se apresentam implícita ou explicitamente.

Mesmo que as políticas linguísticas desfavoreçam o berbere, ele representa 40% dos falantes da língua no país (LECLERC, 2018). De fato, o árabe clássico ocupa uma posição importante na sociedade, mas é inegável a presença do berbere. Assim, seria inevitável o olhar das instituições de poder em torno das questões berberes. O berbere se instituiu como patrimônio árabe. Ainda que o árabe seja predominante, segundo Leclerc (2018, não paginado), ainda “os berberes se apoiam sobre uma política de pragmatismo e coabitação linguística do árabe e do francês, mas a arabiização, é uma faca de dois gumes, pois ela se aproveita sempre do berbere.” Ou seja, o berbere é uma língua minorizada e não minoritária, pois seu uso vai além de seu *status*.

Ainda que a arabiização tenha sido um projeto de retomada da identidade marroquina para apagar os traços coloniais deixados, “a arabiização consiste em tornar o árabe aquilo que ele não é” (CALVET, 2007, p.145-146). Assim, o árabe nunca foi uma língua estendida nacionalmente, e seu atual *status* é devido às políticas linguísticas para implementá-lo. Trata-se efetivamente de uma arabiização, e não de uma rearabiização. Além das dificuldades que o berbere encontra em relação ao árabe, existe ainda uma resistência de adesão das instituições nacionais, apesar da adesão dos falantes e da sua resistência ao longo dos anos.

Os defensores nacionalistas berberes seguem lutando para que a língua tenha um *status* próximo do árabe. No entanto, dificilmente isso aconteceria, ao menos num futuro próximo, já que a língua é vista como desvalorizada e como motivo de descrédito social. É por isso que o reconhecimento do *amazigh* como língua oficial é uma grande vitória, ainda que exista uma hierarquia entre o berbere e o árabe (LECLERC, 2018). Para que o berbere tenha, então, um *status* próximo do árabe, como Leclerc (2018)

indica, é necessário que ele se faça presente em todos os âmbitos da vida pública. Em outros termos,

- i) O árabe e o *amazigh* devem ser ambos língua oficial do reino;
- ii) O alfabeto *tifnagh* deve ser reconhecido, enquanto o *tachelhit*, o *tarifit* e o *tamazight* são variedades regionais da língua berbere, ou *amazigh*;
- iii) O *amazigh* deve ser integrado gradualmente no ensino no Marrocos durante um período de não mais de cinco anos. O ensino deve englobar todos os níveis do sistema de educação, do primário à universidade;
- iv) O *amazigh* deve ser inserido também nas esferas de administração pública, ou seja, nas municipalidades, nos partidos políticos, nos sindicatos, nas organizações profissionais etc. O objetivo é que a língua toque todos os cidadãos;
- v) O sistema judiciário também deve ser contemplado. Todo cidadão deveria ter a escolha de sua língua diante de um tribunal, sem que fosse necessário recorrer a intérpretes;
- vi) A esfera privada também deve assimilá-lo, sobretudo quando se dirigir oralmente ou por escrito à população por meio de documentos oficiais, de formulários, de avisos, de anúncios e de publicidade;
- vii) Cartazes públicos, placas, indicações no trânsito também deveriam incluir o berbere;
- viii) Mídias escritas e eletrônicas devem responder às necessidades de comunicação e de lazer dos locutores beberófonos;
- ix) Finalmente, a legislação deve anular qualquer medida que seja contrária ao emprego do *amazigh*.

Em relação ao francês, o berbere seria a variedade L, já que a língua francesa, variedade H, é beneficiada em vários âmbitos da sociedade marroquina, especialmente nos meios administrativos e na economia. O Marrocos é um estado parcialmente de língua francesa; língua que é estrangeira. Pode-se dizer que, no Marrocos, existe um francês que é “rudimentar” (LECLERC, 2018, não paginado) com funções práticas e limitadas aos que são pouco alfabetizados e que precisam se comunicar em situações que sugerem o contato com francófonos, sobretudo no turismo.

A questão é a seguinte: como uma língua estrangeira pode alcançar esse *status* diante de uma língua nacional e resistente? Conclui-se que o fato muito está associado à representação do francês. Desde que implementada, a língua francesa foi rapidamente inserida no ensino escolar, ainda que para os filhos dos colonos franceses, num primeiro momento. Desde então, apesar das políticas de arabização, ela se mantém até os dias de hoje. O curioso é que o francês está numa posição completamente inversa ao berbere, não só no que tange ao *status*, mas também na quantidade de locutores, sendo o berbere numericamente mais representado que a língua de Molière.

Mídia e escola – o duplo papel de difusão e de reflexo do *status* da língua

Para ilustrar a situação de diglossia, observaremos o *status* do francês e do berbere na escola e na mídia. Escolhemos esses dois meios, numa seara de possibilidades, porque o primeiro difunde a língua, e o segundo tem um duplo papel, de difusão e de reflexo da língua na sociedade.

Em 1995, houve, com a ajuda do Banco Mundial, uma tentativa de projeto que visava a implementar o ensino da língua berbere nas escolas. Esse projeto nunca se concretizou, tanto pela alternativa de fazer com que a arabização seja total no ensino; quanto pela pouca quantidade de profissionais qualificados para o ensino da língua *amazigh*. Em 1999, seu ensino tornou-se facultativo, mas com o objetivo de facilitar o ensino do árabe na pré-escola ou no primeiro ciclo. Em 2003, finalmente esse ensino facultativo pôde ter uma carga de três horas semanais. O fato é que as forças conservadoras arabizantes e islâmicas seguem impedindo a difusão do berbere.

O Instituto Real da Cultura Amazigh (doravante IRCAM) foi criado em 2011, quando o berbere começa a ter seu reconhecimento oficial. Trata-se de um centro de proteção e de difusão da língua e da cultura *amazigh*. Um pesquisador do centro pedagógico e didático do IRCAM, Khalafi Abdeslam, afirmou que “considerando o ritmo atual do ensino de amazigh de 1,5%, serão necessários ainda 70 anos para generalizar a língua amazigh ao menos no ensino primário.” As razões são várias. São elas: o fato de a língua se restringir ao ensino facultativo e não ultrapassar o primeiro ciclo, a falta de manuais e de profissionais qualificados para o ensino, a própria

resistência das escolas, que normalmente têm diretores arabófonos. Há ainda a fragmentação de alfabetos que são aprendidos, o que se tornaria um obstáculo para a inserção do alfabeto *tifnagh*. E, sobretudo, o descaso e o desinteresse políticos em torno da língua.

Quanto às mídias, sabe-se que, no Marrocos, independentemente da liberdade de imprensa, existe uma autocensura da parte dos próprios jornalistas. No que tange aos jornais, onze são publicados em berbere, dos quais dois ou três têm, de fato, uma certa regularidade. Já na rádio, o berbere não é difundido senão durante algumas horas, e as músicas, nessa língua, são emitidas em alusão ao folclore dos anos 50. Acerca da televisão, apenas dez minutos são destinados à língua e repartidos entre suas variantes, o *tachelhit*, o *tamazight* et o *tarifit*.

Por outro lado, a língua francesa, língua administrativa, é ensinada obrigatoriamente em todas as escolas. Segundo o *site* da Organização Internacional da Francofonia (OIF), em 2010, 32 % da população seria francófona. Apesar de ter o *status* de língua estrangeira, seu ensino toca todas as esferas da educação. Como vimos anteriormente, o francês começou a ser ensinado no século XIX. Após sua independência, para facilitar seu crescimento econômico e para estreitar seus laços com a Europa, o francês foi mantido até os dias de hoje. E há um grande incentivo de capacitação de profissionais para o ensino dessa língua.

Mesmo nas mídias, o francês se faz presente. De acordo com o *site Challenges.fr*, no dia 17 de abril de 2012, o Ministro Mustapha El Khalfi afirmou que “a língua francesa se manterá com uma porcentagem de 20 a 25% nos programas de televisão 2M”. Vale ressaltar que 2M é o segundo canal semipúblico do país. Com uma população cujas taxas de analfabetismo são elevadas, estar presente nas mídias orais é extremamente significativo. Nos jornais, também o francês se faz presente. Podemos citar o exemplo do quotidiano em língua francesa *Le Matin du Sahara et du Maghreb*, ou *Le matin*. A situação da língua francesa não é diferente na rádio. Algumas estações fazem a difusão de programas em árabe e em francês, como a rádio *Medix radio*.

O *status* da língua francesa no Marrocos é devido também às políticas linguísticas associadas à Francofonia. No *site* da OIF, temos acesso a objetivos e a missões que assegurariam benefícios, sobretudo no âmbito social, aos ex-colonizados. A Organização propaga também uma defesa da diversidade linguística no mundo. Eles afirmam que

A Francofonia reconheceu e quis valorizar, desde o início essa diversidade como uma riqueza desenvolvendo vários programas favoráveis às línguas nacionais designadas como parceiras do francês e favoráveis também às suas expressões culturais. [...] A Francofonia vê a presença e a vitalidade de outras línguas de comunicação internacional como um fator favorável e necessário para a diversidade linguística. [...] É no quadro da sua missão de promoção da diversidade linguística e cultural que a OIF operou então um alargamento do perímetro de intervenção do programa dedicado às políticas culturais e integrando a elas um componente sobre as políticas linguísticas; de forma a poder acompanhar os países que desejam a definição de uma administração e de uma política linguística específicas às situações sociolinguísticas e às políticas de desenvolvimento que lhes são próprias² (OBERVATOIRE FRANCOPHONIE, 2016, não paginado).

Ou seja, o francês, apesar da tentativa do apagamento dos traços coloniais, segue presente em vários domínios da sociedade, especialmente na escola e nas mídias, como mostramos acima. A possibilidade de crescimento econômico associado à língua, juntamente com as políticas adotadas pela OIF sustentam sua vida no território. A situação é diferente no caso do berbere, que, embora seja língua nacional e componha o patrimônio do país, tem um *status* inferior justamente por estar associada a uma imagem desprestigiada. Compartilhamos com Lagares (2018) a ideia de que é uma injustiça comparar uma língua que tem investimentos e proteção política em detrimento de outra que é vista como desqualificada.

2 <http://observatoire.francophonie.org/diversite-linguistique/>

La Francophonie a, dès l'origine, reconnu et souhaité valoriser cette diversité comme une richesse développant de nombreux programmes favorables aux langues nationales désignées comme « partenaires » du français et à leur expression culturelle. [...] a Francophonie perçoit la présence et la vitalité des autres langues de communication internationale comme un facteur favorable et nécessaire à la diversité linguistique. [...] C'est dans le cadre de sa mission de promotion de la diversité linguistique et culturelle, que l'OIF a donc opéré un élargissement du périmètre d'intervention du programme consacré aux politiques culturelles, en y intégrant un volet sur les politiques linguistiques ; de façon à pouvoir accompagner les pays qui le désirent dans la définition d'une gouvernance et d'une politique linguistiques spécifiques aux situations sociolinguistiques et aux politiques de développement qui leur sont propres. (Tradução nossa).

Considerações finais

A grande questão que norteia as reflexões deste artigo é a situação de diglossia no Marrocos, sobre a qual levantamos o seguinte questionamento: a língua atravessa a história, ou a história atravessa a língua? Tal pergunta pode apresentar-se como um dilema irresolúvel. Em um primeiro momento, pode ser o tipo de pergunta “armadilha”. No entanto, com a análise proposta neste artigo, a resposta é evidente: língua e história se atravessam, já que ambas são indissociáveis.

Se o Marrocos contou e conta com os panoramas linguísticos que o constituem, isso se dá em razão de sua história, que é construída com a interação de indivíduos e de grupos. Uma história que tem suas bases também nas questões linguísticas. Aliás, língua é história. Ela reflete muito sobre a sociedade e tudo que lhe diz respeito.

O que percebemos é que o contato de línguas pode ter várias consequências, inclusive promover o convívio de duas ou mais línguas em um território. Cada uma desempenha um papel e tem, conseqüentemente, um *status* a depender dele. No caso do Marrocos, dentre as quatro línguas principais do território, destacamos o berbere e o francês. Notamos que o francês, apesar de ser língua estrangeira e de ter menos falantes que o berbere, ocupa a posição da variedade H. E, considerando que o berbere seria a variedade L, teoricamente poderíamos designá-lo como língua minoritária, mas preferimos a classificação de Lagares (2018), que lhe atribui a característica de minorizada. Assim tem sido há muito tempo na história do país. Então, percebemos o quanto o berbere nos ensina no quesito “resistência”, pois sobrevive apesar da falta de apoio político e da quase exclusão dos meios de difusão da língua.

Referências bibliográficas

- BENZAKOUR, F. Langue française et langues locales en terre marocaine: rapports de force et reconstructions identitaires. *Hérodote*, v. 126, n. 3, 2007, p. 45-56.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola: IPOL/Parábola, 2007.
- DUBOIS, J. *et. al. Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse, 1973, 516 p.

- FERGUSON, C. A. *Diglossia*. In: *Word*, v. 15, 2 ed., p. 325-340, 1959.
- FISHMAN, J. A. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 29 -37, 1967.
- HUDSON, R. A. Languages. In: Sociolinguistics. Cambridge: CUP, 1980.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- LECLERC, J. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval, 17 oct. 2018. Disponível em: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>. Acesso em: ago, 2020.
- LÜDI, G. Situations diglossiques en Catalogne. In: HOLTUS, G., LÜDI, G., METZELTIN, M. (eds.): *La Corona de Aragón y las lenguas románicas :m*Miscelánea de homenaje para Germán Colón. La Corona d'Aragó i les llengües romàniques : Miscellània d'homenatge per a Germà Colon. Tübingen: Gunter Narr, 1989, p.237-265.
- LÜDI, G., PY, B. *Etre bilingue*, Berne, New York : Peter Lang, 1986.
- SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. 1 ed. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.
- WESSELING, H. L. *Dividir para dominar: a partilha da África (1880 – 1914)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora Revan, 1998.

EXPECTATIVAS E REALIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NITERÓI: DO FLE AO FOS E AO FOU

Brenda Leilah Telles Dias¹

Introdução

Tendo início em 2019, o projeto de pesquisa sobre a representação do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) surgiu por meio do interesse, antes vindo de uma inquietação, em saber como a língua estrangeira (doravante LE), mais especificamente a língua francesa (doravante LF), influencia as pessoas que estão a atuar na rede pública. Tal interesse dá-se ao fato de que grupos, comunidades, populações, enfim, falantes de uma determinada língua, passam a inferir opiniões baseadas nos estereótipos e clichês de outras línguas e culturas. A língua, porém, não pode ser resumida somente a esses elementos, especialmente ao considerar que os participantes do projeto de pesquisa estão diretamente envolvidos com o FLE, assim, tendo maior contato com a língua e suas diversas manifestações. Sendo assim, o artigo que nasceu de tal pesquisa chegou à palavra “representação”, a fim de descobrir o que a língua francesa significa para tais indivíduos inseridos no contexto brasileiro.

O presente artigo pretende analisar os resultados da publicação dessa pesquisa, atrelando-se aos conceitos de *Français sur Objectif Spécifique*

1 Brenda Leilah Telles Dias, orientanda da Dr^a Joice Armani Galli. Formada em Letras/ Francês pela Universidade Federal Fluminense. Finalizou a disciplina de mestrado em Políticas Linguísticas, Ensino e Representação pela mesma universidade.

(FOS) e *Français sur Objectifs Universitaires* (FOU)² (MANGIANTE; PAPETTE, 2004), cujos elementos se conectam aos ambientes escolar e universitário do francês. O primeiro discorre sobre o ensino do francês de forma mais pontual, exercendo um papel de interação entre o aluno e seu foco de estudo, já o segundo elucida o ensino voltado para a área universitária. Ambos são essenciais na contextualização das especificidades desejadas pelos professores e pelos alunos participantes, visto que, dessa forma, pode-se obter uma noção de uma possível demanda na área.

Sendo assim, os resultados da pesquisa servem de reflexão com relação ao imaginário social dos envolvidos com a língua francesa, uma vez que um panorama do atual entendimento sobre LF pode se mostrar frutífero, sendo capaz de correlacionar a rede pública de ensino, a pesquisa e a sociedade.

Metodologia

Após os estudos teóricos, iniciou-se o processo da formulação de questionários, em que se buscou saber o perfil geral dos participantes, a fim de contextualizar esse perfil com o local de oferta da língua francesa na rede pública. A parte inicial do questionário é composta de informações que tinham como objetivo traçar um perfil geral do corpo docente das escolas e do corpo discente da universidade, incluindo informações como gênero, idade, grau de escolaridade, local de moradia e local de trabalho. As duas últimas informações em particular são altamente relevantes ao considerarmos o contexto do mercado de trabalho atual. Sabe-se que, por muitas vezes, é necessária grande mobilidade, seja através de condução pública ou particular, o que diretamente influencia o tempo de travessia entre a casa e o local de trabalho, e, tendo em vista que o ensino da LF não é oferecido na maior parte das escolas de Niterói, há definitivamente uma decisão a ser tomada com relação às oportunidades envolvidas no ensino dessa língua.

Após a parte que busca formar o perfil do corpo docente, o questionário apresenta perguntas que envolviam justamente o conceito de representação. A primeira pergunta era esta: “Você considera importante o ensino/aprendizado de LE na escola pública?”, seguida da mesma pergunta,

2 Francês para Objetivos Específicos e Francês para Objetivos Universitários.

porém focando-se de forma pontual, no ensino da língua francesa. A partir de então, o questionário introduz uma pergunta na qual os participantes opinam sobre o conceito da Língua Francesa, ou seja, o que o imaginário dessa língua evocava. Após isso, buscava-se saber se um ensino mais específico da LF traria melhores resultados para a formação dos alunos, e também qual ensino específico poderia ser apresentado. Segundo Celani (2005) “[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental” (CELANI, 2005, p. 109). Dessa forma, é essencial a conexão entre sujeito, sociedade e representação, cujo propósito se atém às questões do imaginário da língua.

O processo, então, seguiu-se nas escolhas das escolas. Três escolas foram selecionadas, baseadas em diferentes critérios: a) a primeira escola deveria ser uma escola que oferta a língua francesa, b) a segunda, uma que não ofereça o ensino da língua e c) a terceira, uma que tenha ofertado no passado, mas que não o oferecesse no presente momento da pesquisa.

Devido ao caso mundial da Covid-19, o questionário não pôde ser executado de forma presencial como fora nas escolas. Sendo assim, o questionário foi aplicado de forma *online* aos alunos universitários da rede pública, com o objetivo de atinar a perspectiva futura do corpo discente no que concerne ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Resultados do FOS

Antes de seguir diretamente para os resultados, é interessante se pensar sobre a perspectiva da própria língua e da língua do outro. Citando Revuz (1998):

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer eu, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de

eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (REVUZ,1998, p. 228)

A experiência e o conhecimento que se ganham, ao aprender uma nova língua, vão ser afetados pelo entendimento de mundo do indivíduo, diretamente atrelado às influências que ele recebe. Assim, ao analisarem-se os questionários, pode-se refletir como os meios de comunicação e as pessoas da comunidade apresentam a língua francesa em determinada área. Não é uma forma de julgamento, mas sim de reflexão sobre valores e sobre nuances que foram passados e estão perpetuados não só no aspecto social geral brasileiro, mas também em polos mais específicos, como nas escolas e nas universidades onde se tem um contato maior com a LF. Essas influências se transformam em opiniões e são o que moldam a visão de um indivíduo, sendo capazes de motivá-lo ou de causar o efeito contrário. No caso das línguas, o incentivo ao aprendizado está ligado à noção que se tem delas, o que influencia nos resultados relacionados ao FOS, pois cada perfil escolar apresenta um ensino específico que se deseja ensinar. Tendo em vista tais reflexões, podemos analisar os resultados obtidos da experiência nascida do projeto de pesquisa.

Os questionários aplicados nas três escolas contam com resultados semelhantes, como o grupo ser majoritariamente feminino e possuir Ensino Superior completo; além disso, seus locais de trabalho são relativamente próximos aos locais de moradia.

A primeira escola, sendo aquela que oferta o ensino do francês, se encontra em região privilegiada e atende desde os anos iniciais (1º ao 5º ano), até o fim do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), também conhecidos como I e II Ciclos. Com relação à importância do ensino da LF, as respostas indicam que os participantes dão grande valor ao ensino da língua, e, questionados sobre a representação do francês, posto no questionário como “Para você, a LF é...” as opções “moderna”, “difícil”, “chique/elitista” foram as mais marcadas. Com relação aos resultados, pensar na língua é atrelar sentido a ela, e, por vezes, no caso da LF, vemos elementos estigmatizados que são perpetuados geração após geração, desde música, comida, vestimenta ou hábitos diários, assim, as opções dos questionários buscaram observar a atuação desses clichês.

Além dos adjetivos já apresentados, o participante também possui a oportunidade de escrever o que acha, caso não encontrasse, nas opções anteriores, a resposta que o representasse. A maioria concorda que uma formação mais específica poderia ser benéfica tanto para o corpo docente quanto discente, e, ao nos aprofundarmos nessa questão, os participantes podiam selecionar as opções de múltipla escolha, ou escrever sua própria opinião, como visto anteriormente, sobre qual formação específica consideravam propícia para ser introduzida nas escolas. O “francês para crianças” foi o mais escolhido, seguido de “francês cultural.”, o que demonstra uma preocupação com o ensino básico, que, para muitos, é considerado um bom momento para uma língua estrangeira ser introduzida

A segunda escola, que não oferece o francês, atende o I Ciclo do Ensino Fundamental de forma integral. A maioria das respostas em relação à importância da LE/LF permanecem positivas, porém com uma queda de 10% em comparação à primeira escola. Já ao evocar o imaginário da língua, boa parte dos participantes (42%) decidiu marcar a opção ‘outros’, ou seja, a língua francesa, para eles, não representava nenhuma das opções anteriores (‘chique’/elitista, difícil, moderna e antiga). As respostas mais comuns indicam a língua como enriquecedora e agregadora; assim, observa-se um afastamento da forma mais estereotipada, caracterizada anteriormente, e a língua, então, passa a ser vista como algo que traz benefícios.

Com relação ao ensino mais específico da língua, o “francês para crianças” e o “francês cultural” foram os mais votados, porém vale a observação de que o “francês literário” possui relevância nas respostas. Assim, tem-se um resultado que mostra maior leque em relação ao ensino específico e, quais áreas podem ser cobertas em relação à língua francesa nas escolas.

A terceira escola é a instituição que costumava ofertar o francês, mas não o oferecia no momento do projeto de pesquisa. Além disso, é a maior das três escolas, contemplando os I e IV Ciclos, além dos ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação à representação, houve uma resposta 100% em torno da importância da LF, e, ao questionados sobre o que a língua significa, obtivemos várias respostas marcadas na opção de ‘outros’, destacando as respostas ‘necessária’ e ‘tão importante quanto as outras’. Com tais resultados, é crucial perceber que, apesar de a escola não oferecer mais a LF, o corpo docente ainda considera relevante e essencial o ensino da língua, assim como também situa a LF no mesmo patamar das outras línguas, ou seja, todas as línguas são igualmente

importantes tanto para o indivíduo quanto para a instituição. No caso da formação específica, a grande maioria (94%) concorda que um ensino específico poderia trazer um melhor resultado para o coletivo. No que tange ao FOS, o “francês cultural” se destaca, seguido do “francês para crianças” e por fim, “francês literário”.

Resultados FOU

Assim como feito nas três escolas, o questionário também foi enviado aos alunos de uma universidade pública, a fim de observar o ciclo em torno do ensino do francês, iniciando-se, por vezes, nas escolas, seguindo para o campo universitário e, por fim, inserindo-se no mercado de trabalho. Essa trajetória é importante; pois, assim, pode-se observar a visão geral daqueles que possuem contato frequente com a língua francesa e, reparar se tal visão continua a ser perpetuada nos diferentes ramos de ensino e de aprendizado.

O questionário, enviado em formato on-line devido à Covid-19, busca saber, além dos conceitos de representação, FOS e FOU, a área de interesse na universidade, e também projetos futuros relacionados à formação superior, como pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Sobre o perfil dos participantes, a maioria caracteriza-se como do gênero feminino, entre 20 e 30 anos e, com relação à moradia, as respostas variam desde “próximos à universidade” até “outros municípios”, resposta esperada ao considerarmos o comum aspecto estrutural universitário.

Na pergunta “Você considera importante o ensino/aprendizado de LF na escola pública?” 94% concordam, e, ao se perguntar sobre o ensino/aprendizado na formação superior, obtivemos os mesmos resultados. Relevante é observar que, inseridos numa instituição de ensino da rede pública, temos uma pequena parcela que, de certa forma, vê o ensino/aprendizado da língua como algo consubstanciado. Com relação à pergunta “O aprendizado de LF é um diferencial na formação do estudante universitário?”, não obtivemos respostas negativas, ou seja, nenhum aluno discorda sobre um potencial diferencial; porém, uma pequena parcela (11%) se mostra neutra perante o assunto.

Analisando a pergunta “Você acredita que um professor de LF com uma formação mais específica traria melhores resultados para o coletivo da escola e da formação dos alunos?”, observa-se que 85% concorda que a

formação específica poderia ser benéfica. Vale observar que, ao marcarem o que a LF significa para eles, a opção “chique/elitista” foi escolhida por uma parcela relevante, contando com 33% das respostas dos participantes. Com isso, ao considerarmos o estudante já inserido na universidade, podemos observar que a língua ainda permanece sendo, de certa forma, de difícil acesso, ou simplesmente disponível somente para um grupo seletivo de pessoas.

No que tange às perguntas do questionário mais direcionadas aos alunos, tópicos relacionados à continuidade dos estudos no ensino superior e à área de interesse na universidade, percebeu-se que foram conduzidos de forma a contextualizar o aluno à realidade dos estudos de LE e do mercado de trabalho. Para isso, foi de suma importância a seguinte pergunta: “Você tem a intenção de prosseguir com os estudos em LF, seja com especialização, Mestrado ou Doutorado?”, nos quais os resultados se mostram positivos. Quanto aos interesses específicos desses participantes, obtivemos as respostas de 36,4% interessados em Literatura, 27,3% no ensino de FLE e de 9% em Tradução. Sobre o diferencial que a língua pode permitir nos estudos, a maioria (83%) concorda, e, no caso, o “francês para crianças” se mostra a opção mais votada, e “francês literário” logo em seguida, mostrando que o interesse com o Ensino Básico também se encontra no campo universitário.

Considerações finais

O presente projeto, desde sua fase inicial, sempre se preocupou em explorar as áreas das políticas linguísticas, bebendo de sua fonte, a fim de trazer novas reflexões no que concerne às questões do imaginário social atual, principalmente no que tange à língua francesa. No contexto brasileiro, vemos as diferenças entre o valor imposto às línguas estrangeiras, o que pode acarretar a permanência da visão baseada nos clichês, tanto para aqueles que não possuem contato com a língua quanto para os envolvidos, seja professor ou aluno, nos estudos da LE. Assim, o ensejo na busca pela representação se orienta nos questionários aplicados nas escolas e na universidade da rede pública.

A partir dos resultados, observa-se o interesse no FOS, mais especificamente no “francês para crianças”, que cobre o I Ciclo, o que mostra uma demanda para esse formato de estudo e uma vontade de ensinar a LF desde o Ensino Básico, o que se conecta diretamente com as respostas

majoritariamente positivas em relação à importância e diferencial da língua na vida do aluno.

Outro aspecto a ser contemplado se refere aos resultados dos alunos universitários, que consideram pertinente o FOU, assim, focando-se nos permeios da própria universidade. No que se refere ao mercado de trabalho, a preocupação com o mesmo reflete em um maior interesse pela busca em diferentes áreas, desde literatura à tradução e demonstra vontade de continuar com seus estudos, seja a partir do mestrado ou do doutorado.

Assim, o atual recorte oferece grande contextualização na perspectiva da LE, e principalmente da LF, a fim de abrir um espaço para o Francês para Objetivos Específicos e o Francês para Objetivos Universitários, que demonstram ser um tópico de grande interesse nos espaços educacionais.

Referências

- CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE, coll. F., 2004.
- _____. *Le français sur objectifs universitaires*. Grenoble: PUG, 2011.
- _____. *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, n.15, 2012. p. 147-166.
- _____. *Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter*. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; CHANTAL, P. (Orgs.) *Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo: Editora Paulistana, 2016, p. 15-27.
- MOURLHON-DALLIES, F. *Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel*. In: *Synergies France GERFLINT*, 2011, p. 135-143. Disponível em:

<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> . Acesso em: 27 mar. 2021.

- REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

POR QUE ESTUDAR A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ?

Jéssica Marques da Costa Tostes¹

Introdução

O Brasil é um dos países com maior homogeneidade linguística do mundo. O território conta com, pelo menos, 160 línguas indígenas e cerca de 50 línguas de imigração. No entanto, tal situação constitui um paradoxo, uma vez que cerca de 98% da população é composta por falantes nativos da língua portuguesa em grande maioria monolíngue e com total desconhecimento das outras línguas existentes no país.

A cultura monolíngue do Brasil influencia diretamente no desafio da revitalização e na manutenção das línguas originárias do país, já que o ensino e a preservação das línguas locais não são devidamente incentivados. Assim sendo, infelizmente, a maior parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se com baixa vitalidade e conseqüentemente em risco de extinção (RODRIGUES, 2005). Muitas delas estão em constante concorrência linguística com a língua portuguesa e são utilizadas apenas por membros mais idosos das comunidades. Os povos indígenas, então, além de enfrentarem o extermínio e a gradual perda cultural, preocupam-se com a manutenção de sua identidade linguística, o que torna visível a necessidade de

1 Orientanda do Prof. Dr. Professor Doutor Dante Lucchesi. Mestranda do programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

desenvolverem-se estudos de descrição, de documentação e de preservação das línguas indígenas remanescentes e de suas variedades.

Uma das línguas ameaçadas encontradas no Brasil é a língua Sateré-Mawé ou Mawé, proveniente da comunidade indígena Sateré-mawé, localizada na região do médio rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e do Pará. A comunidade apresenta cerca de 3,8 mil habitantes e lida diretamente com as constantes influências da língua portuguesa, que elenca situações de bilinguismo principalmente entre os mais jovens (TEIXEIRA, 2005).

Sateré-Mawé, os filhos do guaraná

Os sateré-mawé são um povo originário de uma vasta região formada, ao norte, pelas ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas) e, ao sul, pelas cabeceiras do rio Tapajós, entre os rios Tapajós e Madeira. Conhecidos também como “os filhos do guaraná”, os sateré-mawé possuem uma rica cultura material e são os responsáveis por domesticar o cultivo e por criar processos de beneficiamento do guaraná, o que os tornou, além de exímios agricultores e caçadores, excelentes comerciantes.

A dinâmica político-sociocultural dos sateré-mawé é expressa nos ritos de passagens e nos cantos de guerra passados de geração a geração. Tais rituais figuram como uma orientação tradicional que leva os indivíduos da comunidade a compreender a importância da tradição cultural, da visão de mundo e do valor da identidade linguística sateré-mawé. Depois de passar pelos ritos, a criança sateré pode ser considerada jovem e passa a desenvolver uma participação ativa na tribo, o que lhe permite casar e construir família.

Os sateré-mawé são atualmente compostos por uma população de 13.330 pessoas (IBGE, 2010) que habitam, em maioria, a terra indígena (doravante TI) Andirá-Marau. O território compreende uma área de extensão de 788.528 hectares de terras contínuas localizadas na região do Médio Rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e do Pará (TEIXEIRA, 2005). Apesar de pertencer geograficamente a Parintins, a Barreirinha e a Maués, três municípios amazonenses, e a Itaituba e a Aveiro, dois municípios paraenses, a jurisprudência da TI sateré-mawé está apenas sob responsabilidade do estado do Amazonas e sob a administração dos municípios de Parintins, de Barreirinha e de Maués. Além da TI Andirá-Marau,

o povo indígena sateré-mawé divide espaço com o povo Munduruku e aquele ocupa uma pequena área dentro da terra indígena Koatá-Laranjal, no estado do Pará.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), estima-se que aproximadamente 519 Sateré-Mawé residam na área urbana de Parintins (SIMAS; FERNANDES; PEREIRA, 2016). Grande parte vive em casas localizadas nos bairros periféricos da cidade e sobrevive do mercado informal, trabalhando como mão de obra barata. Entretanto, cerca de 100 sateré-mawé mantêm residência fixa na casa de trânsito da cidade de Parintins, Amazonas.

A situação sociolinguística da língua Sateré-mawé

Segundo relatos históricos, o povo Mawé apresenta uma história de contato com outras civilizações de mais de 300 anos. Devido a sua pacificidade, esse contato levou a situações de conflito, de dominação e de escravidão, uma vez que diversos grupos – indígenas, missionários, comerciantes, seringueiros - realizavam incursões, às vezes, hostis contra os sateré-mawé. Neste contexto, a imposição defectiva da língua portuguesa se iniciou por meio de transmissão linguística irregular em tempos de Brasil Colônia em que os povos indígenas tiveram sua identidade, religião, organização social e cultural brutalmente massacradas pelo colonizador português europeu.

Uma das marcas da transmissão linguística irregular que pode ser observada não só no português indígena sateré-mawé, mas também em outros povos indígenas e na sociedade brasileira em geral é a variação de concordância verbal. Devido a isso, o fenômeno de concordância verbal tem sido objeto de estudo em diversas regiões do Brasil, visto que pesquisadores destacam a existência de divergências entre a forma vernacular de concordância utilizada socialmente e as regras prescritas pela gramática normativa (NICOLAU, 1984; ANJOS, 1999; SILVA, 2005; SANTOS, 2017). Tais diferenças podem ser observadas principalmente nas camadas mais populares da sociedade de modo que, para a elite, a falta de concordância é um traço estigmatizado, reforçando, assim, estereótipos de inferioridade social daqueles que não a empregam regularmente. Desse modo, a variação na concordância verbal pode ser definida como um fenômeno demarcador no contexto da polarização sociolinguística brasileira (LUCCHESI, 2015a). Além disso, o estudo de variedades do português indígena pode lançar

luzes sobre a história sociolinguística brasileira, pois esta foi marcada pela assimilação linguística de muitos povos indígenas que foram aculturados ao longo da formação da sociedade no Brasil.

A variação da concordância verbal

Segundo Lucchesi (2015b), a concordância verbal é um fenômeno que divide a sociedade brasileira horizontalmente. Isso se dá, pois, enquanto uma parcela elitizada da população faz quase sempre o uso das regras de concordância, os segmentos populares com pouco acesso à educação escolar e à cidadania utilizam pouco o fenômeno. Essa diferença no comportamento linguístico reflete um pouco da cultura e da ideologia brasileiras. Observa-se que o não cumprimento da regra gramatical de concordância recebe uma avaliação negativa da elite letrada. No entanto, tal fato recebe pouca ou nenhuma valoração entre as camadas populares. É importante ressaltar que o estigma social que a elite brasileira impõe a essa característica da fala popular constitui um mecanismo de legitimação ideológica do sistema de exclusão social e de exploração econômica presente no Brasil. Dessa forma, o estudo do fenômeno de concordância verbal contribui não só para um maior entendimento das variedades do português brasileiro, como também para uma melhor compreensão da história linguística do Brasil, ao tempo que descreve a diversidade étnica da língua portuguesa no país, pois é relevante analisar a variação na concordância verbal em uma situação de contato linguístico e de bilinguismo porque, na história do português brasileiro, esse tipo de situação foi muito frequente.

O português indígena

O português indígena é uma variedade da língua portuguesa falada pelos povos indígenas brasileiros. Há casos de povos que utilizam o português juntamente a sua língua materna indígena e, casos em que a língua portuguesa é a única ainda em uso. No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo os povos que já perderam suas línguas, ao utilizar o português, transpõem sua cultura interacional para a língua portuguesa. Dessa forma, entende-se que é necessário conhecer mais profundamente essas variedades

do português, pois cada etnia imprime características de sua língua materna naquelas variedades.

Do ponto de vista linguístico, o português falado dentro das comunidades indígenas caracteriza-se por ser empregado por poucos membros de uma comunidade específica que se encontram em processo de mudança da língua indígena para o português. Há casos em que esse processo está em curso e, casos em que esse já se completou, e a língua indígena desapareceu. Esse processo, no entanto, não é desejável apesar das crescentes pressões socioeconômicas e da vulnerabilidade que implicam na conservação da cultura e nos modos de vida indígena, uma vez que a preservação das línguas indígenas brasileiras, assim como a observação das características comuns entre tais variedades de português indígena permitem identificar a variedade linguística em sua dimensão sócio-histórica ampliando o conhecimento histórico do Brasil (D'ANGELIS, 2014).

Características linguísticas da comunidade sateré-mawé

A respeito do uso linguístico da comunidade sateré-mawé, pode-se declarar que a maior parte dessa população possui fluência em sua língua nativa. Homens e mulheres maiores de 60 anos são, em grande parte, monolíngues em Mawé (SILVA, 2010). Entre homens adultos e os jovens do sexo masculino, a maior parte é bilingue em Mawé e em Português. Já o nível de bilinguismo das mulheres se apresenta de forma variada, já que geralmente as mais jovens são mais bilíngues do que as mais velhas. Desse modo, observa-se que o grau de escolaridade influencia diretamente no bilinguismo da população, visto que os mais escolarizados são bilíngues, independentemente do sexo. Este fato é relacionado ao deslocamento necessário para a continuidade da escolarização que leva os sateré-mawé a terem maior contato linguístico com as cidades. Apesar disso, destaca-se que é possível verificar, durante as interações entre jovens e adultos, a fluência em ambas as línguas. No entanto, nas interações destes com os mais velhos, a língua utilizada é sempre o Mawé, que apresenta alguns empréstimos da língua portuguesa (SILVA, 2010).

Esses empréstimos ocorrem com maior frequência em situações de bilinguismo e de mudança de língua em que falantes de uma língua minorizada adquirem a língua dominante de forma não tutorada. Nesses

casos, há simplificação da L2, principalmente, no uso de afixos flexionais e de regras de concordância, determinados pela falta de convergência entre a L1 e a L2, o que ocasiona transferências e interferências da L1 na L2 (WINFORD, 2003; TRUDGILL, 2009, 2010; MATRAS, 2010). Os processos de simplificação resultam em uma ampla variação no uso das regras de concordância no português sateré-mawé, assim como ocorre nas variedades gerais do português popular brasileiro. Tal ocorrência se explica pelo fato de que a língua portuguesa foi adquirida de forma defectiva por milhares de indígenas e de africanos aculturados e escravizados durante o período da colonização (LUCCHESI, 2009a, 2012, 2015b, 2019). Sendo assim, ocorrências como (1) “Com certeza, **nós tem** que concordá” e (2) “Eles **entende**” são comuns no português indígena sateré-mawé (doravante PSM). Há também casos documentados de variação da concordância verbal junto à 1ª pessoa do singular, o que não costuma acontecer no português popular brasileiro (doravante PPB) (LUCCHESI; BAXTER; SILVA, 2009), como em (3) “**Eu pretende** ajudá a comunidade” e em (4) “**Eu fala** bem o português, é verdade.”.

Observou-se que, além da última citada, o PSM apresenta outras características marcantes não encontradas no português popular brasileiro, e que elas podem ser atribuídas às diferenças tipológicas entre a língua portuguesa e a língua sateré-mawé. Dessa forma, maiores estudos precisam ser realizados a fim de determinar quais são os aspectos gramaticais específicos do PSM, pois eles reforçam a visão de que cada variedade indígena é única.

Conclusão

Os sateré-mawé são um povo sobrevivente de um constante massacre do processo de adaptação e, mesmo com as contínuas tentativas de descaracterização, a luta desse povo para manter sua língua e sua cultura manteve-se e ainda se mantém. Naturalmente, muito da cultura se perdeu; hoje os indígenas sateré-mawé não mais apresentam o estilo de vida livre das intensas influências linguísticas e culturais da sociedade não indígena.

Linguisticamente, os sateré-mawé vivem em uma situação de bilinguismo em que, cada vez mais, o mawé perde espaço para a língua portuguesa. Isso pode ser observado, uma vez que espaços antes restritos aos usos orais da língua ancestral já não estão bem definidos, sendo também

utilizada a língua portuguesa. Assim, estudar o fenômeno da concordância verbal dentro do PSM permitirá observar propriamente as características linguísticas dessa variedade do PPB, cooperando para um melhor conhecimento da diversidade linguística do Brasil. A UNESCO (2003, p.2) especifica que “a diversidade linguística integra o patrimônio da humanidade, já que cada língua traz embutida a sabedoria cultural de um povo. Logo, o desaparecimento de uma língua implica em uma perda irrecuperável para a humanidade.” Partindo desse ponto, destaca-se a importância da continuidade de estudos linguísticos como forma de preservação e de revitalização da cultura linguística indígena brasileira.

É importante destacar que, apesar de pouco explorado, o estudo das variedades do português faladas por povos indígenas brasileiros pode ampliar o conhecimento acerca das situações de contato linguístico e, com isso, possibilitar uma melhor compreensão da história sociolinguística do Brasil. Foi por intermédio do contato massivo da língua portuguesa com indígenas e com africanos, nas situações já relatadas neste artigo, que se deu parte da construção do português brasileiro.

Referências

- ANJOS, S. E. *Um estudo variacionista da concordância verbosujeito na fala dos pessoenses*. 1999. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas Resultados do universo. *Revista Brasileira de Geografia* Rio de Janeiro: IBGE 2010, 245 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- D'ANGELIS, W. R. Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (Orgs). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: EGBA, 2014. p. 93-117.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno. Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

- LORENZ, S. da S. *Sateré-Mawé: os filhos do guaraná*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.
- LUCCHESI, D.; MACEDO, A. A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. *Papia*, Brasília, v. 9, p. 20-36, 1997.
- LUCCHESI; D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009a.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. da. A concordância verbal. In: LUCCHESI; D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009b. p. 331-372.
- LUCCHESI, D. História do Contato entre Línguas no Brasil. In: LUCCHESI; D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009c. p. 41-73.
- _____. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Linguística Galega*, Espanha, v. 4, p. 45-65, jul. 2012.
- _____. O contato entre línguas na história sociolinguística do Brasil. In: VALENTE, A. (Org.). *Unidade e Variação na Língua Portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola. 2015a, p. 80-100.
- _____. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015b.
- _____. Por que a crioulação aconteceu no Caribe e não aconteceu no Brasil? Condicionamentos sócio-históricos. *Gragoatá*, Niterói, v.24, n. 48, p. 227-255, jan.-abr. 2019.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo Índio: questão de lingua(gem) e identidade*. 1996. 261 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269150>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- _____. Sendo índio em portun: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998. p. 115-38.
- MATRAS, Y. Contact, Convergence and Typology. In: HICKEY, R. (ed.). *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell., 2010. p. 66-85.
- NICOLAU, E. M. das D. *A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem sociolinguística*. 1984. 196 f. Dissertação. (Mestrado

- em Linguística) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984.
- NIMUENDAJÚ, C. The Maué and Arapium, Steward, Julian H. (ed.) *Handbook of South American Indians* v. 3: The tropical forest tribes. Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, Bulletin 143 Washington: Government Publishing Office Copper Square publishers, N.Y. 1948. p. 245 – 254.
- PAGLIARO, H. *A Revolução Demográfica dos Povos Indígenas no Brasil: a experiência dos Kaiabi do Parque Indígena do Xingu - Mato Grosso 1970-1999*. 2002. 194 f. Tese. (Doutorado em Epidemiologia) Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- RODRIGUES, A. D. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní, São Paulo. *Revista Antropologia*, São Paulo, vol. 27/28, p. 33-53, 1985.
- _____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n.2, p. 35-38, apr./jun. 2005.
- RODRIGUES, A. D.; DIETRICH, W. On the linguistic relationship between mawé and tupi-guarani. *Diachronica*. Amsterdam, v. XIV, n. 2., p. 265-304, 1997.
- SANTOS, W. R. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do extremo sul baiano: uma análise sociolinguística de duas comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2017. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilinguidade: uma nova proposta conceitual In: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A.C.P. (orgs.) *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.121-140.
- SILVA, J. A. A. da. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 323f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SILVA, R. G. P. da. *Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé*. 2010. 350 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SIMAS, H. C. P.; FERNANDES, T.; PEREIRA, A. A língua Sateré-Mawé em contexto urbano. In: BARTOLI, E.; MUNIZ, C.;

- ALBUQUERQUE, R. (orgs). *Parintins: sociedade, território e linguagens*. Manaus: EDUA, 2016. p. 163-181.
- TEIXEIRA, P. (org). *Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena*. Manaus: Fundo de População das Nações Unidas para Infância, 2005.
- TRUDGILL, P. Sociolinguistic typology and complexification. In: SAMPSON, G.; GIL D.; TRUDGILL, P. (eds.). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 97-108.
- _____. Contact and Sociolinguistic Typology. In: HICKEY, R. (ed.). *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell, 2010. p. 299-319.
- UNESCO. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris, 2003. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5670753/mod_resource/content/1/Weinreich%2C%20Labov%20%20Herzog%20-%20Fundamentos%20emp%C3%ADricos.pdf Acesso em 22 de mar.2021.
- WINFORD, D. An introduction to Contact Linguistic. In: WINKLER, E. G. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 ed. Oxford: Blackwell, 2003, v. 27, p.484-485.

ESTUDO SOBRE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE EM UM CONTEXTO PLURILÍNGUE SUL-AFRICANO

Anderson Lucas da Silva Macedo¹
Mônica Maria Guimarães Savedra²

Apresentação

Martha's Vineyard nos anos 60 introduz a discussão do uso da língua pela identidade de uma determinada comunidade de fala. Segundo Labov (2008), alguns traços linguísticos eram produzidos de acordo com o sentimento de identidade e pertencimento ao local expresso pelos falantes: “quando um homem diz [rert] ou [heus], está inconscientemente expressando o fato de que pertence à ilha: de que realmente é um dos nativos” (LABOV, 2008, p. 57).

Na área de Linguística Aplicada, questões de língua e identidade são discutidas no estudo de D'Angelis (2002) com povos indígenas no Brasil. O autor mostra que “a identidade de um povo não está, necessariamente, na sua língua. Mas pode estar, em maior ou menor grau, também nela” (D'ANGELIS, 2002, p. 110). O autor ainda afirma que, em contexto brasileiro, é possível perceber o abandono de línguas indígenas por alguns indivíduos que o fazem por diversas razões (como o casamento com um(a) não indígena ou por necessidades de trabalho, por exemplo), mas isso não

1 Doutorando em Estudos de Linguagem, UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Pesquisador bolsista do CNPq.

2 Professora Associada da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. Pesquisadora bolsista do CNPq e da FAPERJ.

representa um abandono da identidade indígena; apenas a língua outrora falada parece não ter mais o espaço antes ocupado por antigas relações sociais.

Nos estudos de Sociolinguística de contato é bastante discutida a estreita relação entre língua e identidade (SAVEDRA³, 2020 / SAVEDRA; CHRISTINO, SPINASSÉ, ARAÚJO, 2021). Através das práticas linguísticas de indivíduos de contextos multi/plurilíngues, pode-se claramente distinguir aqueles que se consideram “de dentro” e “de fora”, na acepção de “belong with/belong to⁴” como explicitado em Pfaff-Czarnecka (2011). Nessa concepção, língua e identidade caracterizam um determinado grupo/comunidade de contato. Alguns estudos desenvolvidos no contexto de línguas de imigração no Brasil também apontam questões relevantes para o tema, como nos estudos de Savedra e Spinassé (no prelo).

Nessa mesma perspectiva, enfatizando a questão de inclusão ou exclusão, Tabouret-Keller (1998) explicita que os gregos antigos costumavam definir o pertencimento de uma determinada comunidade pela sonoridade das línguas que eles utilizavam. Para os gregos, essas línguas soavam como um “barbarbar” e, por essa razão, os estrangeiros eram chamados de bárbaros. Concluimos, assim, que a inclusão ou exclusão de falantes a um determinado grupo pode também se dar em níveis fonológicos, semânticos, sintáticos, lexicais.

Neste estudo partimos do referencial teórico-metodológico da Sociolinguística de Contato para discutir a relação entre língua, identidade e pertencimento no uso da língua Afrikaans em contexto pluri/multilíngue da Cidade do Cabo (África do Sul), através das práticas de linguagem, de um grupo étnico conhecido como “Coloureds”.

Identidade e pertencimento: conceitos preliminares

Como já comentado, língua e identidade são dois temas que têm sido discutidos nos estudos de Sociolinguística de Contato. Identidade tem sido explorada por outras ciências como nas últimas décadas, por exemplo, sociologia, psicologia, antropologia, entre outros (BLOCK, 2006;

3 Podcast da ABRALIN podcast on demand - A Associação Brasileira de Linguística - Entrevista: Monica Savedra. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5E8HfRTLdTH8LgqMhFQ3yn?si=AIY6vRtBTwunNyaqcPlcuQ>

4 Esses conceitos serão abordados ao decorrer do texto.

EDWARDS, 2009, HALL, 2006, JENKINS, 2004). Existe mais de uma maneira de conceber identidade; pode-se estudá-la através de uma perspectiva social, individual, coletiva, cultural, política entre outras. O que esses autores têm em comum é o entendimento de que a identidade não é algo fixo ou imutável.

Giddens (1991) afirma que a realidade é descontinuada (pois não é homogênea), o que reflete na identidade dos indivíduos. O autor inglês entende que as recentes e profundas revoluções tecnológicas que temos vivenciado trazem consequências intensas na vida social dos indivíduos: hoje as pessoas enfrentam riscos e incertezas como nunca antes. Não muito diferente, Hall (2006) tem uma visão sócio-histórica que leva em consideração as constantes e significativas mudanças sociais que conhecemos. O sociólogo utiliza o termo ‘crise de identidade’ e a define como um amplo processo de mudanças das estruturas centrais sociais que abalam a ancoragem estável e fixa que o indivíduo possuía.

Jenkins (2004) traz uma abordagem muito prática para apresentar o tema da identidade social e, para isso, ele utiliza os pressupostos da sociologia. O autor nos lembra que o vocábulo “identidade” (“identity”, em inglês) vem da língua latina “identitas” que por sua vez possui raiz “idem”, que, como se sabe, quer dizer “o mesmo” ou “igual”. Sendo assim, identidade envolve outras duas ideias: a de similaridade e diferença. Desse item lexical veio o verbo identificar – que funciona para: i) classificar as pessoas e coisas e ii) estabelecer associações de um indivíduo com outros.

O termo identificação é proposto por Jenkins (2004) e Hall (1996) no lugar de identidade. Isso porque identificação carrega consigo a ideia de “construção, um processo nunca completo – sempre ‘em processo’” (HALL, 1996, p. 2). Nosso trabalho toma essa perspectiva de identidade como base teórica. Como um dos resultados de interação social, a identidade está em constantes mudanças. Nós criamos e recriamos nossa identidade à medida que vivemos.

Outro conceito fundamental em nossa investigação, e que está intimamente ligado à identidade, é o de pertencimento (do inglês, “belonging”). Pertencimento é uma das características humanas ligadas à definição de quem nós somos. Os indivíduos geralmente desejam pertencer a grupos que compartilhem crenças, valores e práticas iguais ou similares às suas. Um claro reflexo disso é a escolha feita por festas, amigos, atos religiosos etc.

Semelhantemente à identidade, pertencimento não é algo rígido, mas flexível. Cornipsa e Rooij (2018, p. 2) afirmam que “os sentimentos de pertencimento são mais bem vistos não como simplesmente duradouros ao longo do tempo e do espaço, mas como mutáveis e variáveis através de situações e fases da vida”⁵. Podemos nos sentir pertencentes a um determinado grupo por um tempo limitado ou permanentemente. As escolhas feitas para qual(ais) grupo(s) iremos pertencer refletirá diretamente em nossa identidade. As experiências de aceitação e rejeição desses grupos contribuem também na formação de nossa identidade. É nesse sentido que se afirma que identidade e pertencimento influenciam um ao outro, como ilustrado na imagem abaixo:

Gráfico 1



Relação entre identidade e pertencimento

Uma característica importante de pertencimento é sentimento de “sentir-se em casa” (do inglês, “feeling at home”) ou uma conexão emocional (CORNIPSA; ROOIJ, 2018, apud YUVAL-DAVIS, 2006).

Atualmente, o mundo experimenta um intenso fluxo migratório, bem mais alto do que em tempos passados. Pfaff-Czarnecka (2011) acredita que a discussão sobre pertencimento, uma vez que há um grande número de pessoas fora de seus lugares de origem, se faz necessária justamente por esse contexto. A autora apresenta pertencimento como “uma localização social

5 Feelings of belonging are best seen not as simply enduring through time and space, but as changing and variable across situations and stages of life.

emocionalmente carregada”⁶ (PFAFF-CZARNECKA, 2011, p. 201). Para ela, existe pertencimento onde há um compartilhar de valores, crenças e relacionamentos. Pertencimento está ligado a três fatores ou características: “(1) percepções e performance da comunalidade; (2) senso de mutualidade e mais ou menos modalidades formalizadas de lealdade coletiva; (3) apego material e imaterial, que geralmente leva a um senso de direito a ser reivindicado”⁷.

Pfaff-Czarnecka (2011) faz uso de duas palavras em língua alemã para explicar pertencimento, ambas podem ser traduzidas por “belonging” em inglês. A primeira palavra é “Zugehörigkeit” e diz respeito a um indivíduo que pertence (ou faz parte) de uma coletividade. A segunda palavra alemã é “Zusammenghörigkeit” que quer dizer união (do inglês, “togetherness”). A autora relacionou essas duas expressões alemãs com outras duas da língua inglesa, mostradas a seguir:

Tabela 1

Zugehörigkeit →	belonging to
Zusammenghörigkeit →	belonging with

Nomenclatura para “pertencimento”

Assim, identidade, pertencimento e língua são conceitos fluidos, adaptáveis e versáteis. Compreendemos esses conceitos como suscetíveis a mudanças, uma vez que as vivências que o indivíduo acumula ao longo de sua existência alteram quem ele é, a qual comunidade pertence e suas práticas linguísticas.

Pesquisa de Campo nos tempos de pandemia

Como já apresentado, este trabalho tem como foco as práticas de linguagem de estudantes universitários da etnia Coloured que vivem na Cidade do Cabo. Tal cidade é localizada na província do Cabo Ocidental (Western Cape), onde se concentra o maior número de indivíduos Coloureds. A grande maioria desses indivíduos tem o Afrikaans como

6 An emotionally-charged social location.

7 (1) Perceptions and performance of commonality; (2) sense of mutuality and more or less formalized modalities of collective allegiance, and (3) material and immaterial attachments that often result in a sense of entitlement.

primeira língua, como declarado no site governamental sul-africano⁸. Vale ressaltar que o termo “Coloured Afrikaans” é introduzido neste trabalho com base na declaração de nossos informantes que destacaram a distinção entre sua própria variedade “Coloured Afrikaans” e a variedade “White Afrikaans⁹”. Deste modo, ser um usuário de “Coloured Afrikaans” foi o primeiro critério a ser utilizado na seleção dos informantes, como os demais apresentados a seguir:

- i) Identificar-se como Coloured;
- ii) Ser universitário de uma alguma instituição de ensino da Cidade do Cabo;
- iii) Ser falante de afrikaans;
- iv) Ter nascido no período conhecido como pós-apartheid.

Os participantes foram encontrados basicamente através de duas ações: i) busca em páginas de redes sociais na internet de estudantes universitários da Cidade do Cabo e ii) envio de e-mail a professores das principais universidades na Cidade do Cabo explicando a necessidade de entrevistar indivíduos com as características descritas acima. O resultado foi favorável: oito estudantes (entre 19 e 25 anos) foram entrevistados.

A coleta de dados do nosso trabalho ocorreu no ano de 2020. Fazia parte do cronograma da pesquisa uma viagem de campo à Cidade do Cabo, o que não foi possível com o surgimento do COVID-19 que impediu viagens no âmbito nacional e internacional. Por isso, foi necessário reavaliar os métodos de levantamento de dados a fim de que a investigação não ficasse estagnada.

Nosso desafio foi, na verdade, o desafio de vários pesquisadores que, impossibilitados de fazer viagem de campo, precisaram redefinir projetos e rever técnicas de coletas de dados. Ao dissertarem sobre pesquisa em tempos de pandemia, Lacerda e Ramalho lembram que grandes crises impulsionam as pesquisas científicas:

8 <https://southafrica-info.com/infographics/languages-black-coloured-indian-white-south-africans-speak/>

9 A variedade denominada “White Afrikaans” é utilizada pela comunidade Branca, descendentes dos holandeses.

Um exemplo seria o fato de que muitos avanços tecnológicos estiveram ligados a grandes guerras ou demais movimentos históricos que catalisaram transformações profundas na vida humana em relação à política, à economia, à educação, aos direitos e, claro, à ciência. No caso do novo coronavírus, muitos pesquisadores anteriormente dedicados a outras temáticas acabaram por voltar seu olhar à atual pandemia por razões que vão desde o interesse genuíno e a crença na capacidade de contribuição para o avanço do conhecimento científico sobre o tema até a necessidade financeira, motivo mais pragmático com vistas à adaptação (LACERDA; RAMALHO, 2020, p. 4).

As autoras lembram também que alguns tipos de pesquisa ficaram totalmente paralisados por causa da pandemia COVID-19, como é o caso das pesquisas com grupos vulneráveis que não possuem acesso à internet (refugiados, povos indígenas e alguns grupos camponeses). Já outras pesquisas se encontram impossibilitadas de ter acesso a documentos históricos que se encontram em museus, bibliotecas e arquivos públicos.

Jeszszky (2020) relata as estratégias utilizadas por pesquisadores em Linguística na Universidade de Bern (Suíça) para dar prosseguimento em pesquisas acadêmicas. Assim como feita nesta investigação, houve um câmbio de “in-person interview” para entrevistas online. Os linguistas em questão desenvolveram aplicativos para coletar dados para seus respectivos projetos. Tais aplicativos ainda podem ser adaptados e usados por outros linguistas. De acordo com Jeszszky (2020), alguns dos benefícios do uso desses aplicativos são as multifuncionalidades, alto-falantes, câmeras e modernas telas que podem ser amplamente usadas na coleta de dados linguísticos. A criação desses “softwares” era replicar o máximo possível a experiência da coleta de dados em encontros reais. Nos diversos trabalhos realizados encontram-se também alguns de Sociolinguística, que lançaram mão de entrevistas semiestruturadas.

Como o método de coleta de dados escolhido deste trabalho era entrevista, fizemos uma adaptação de como essas poderiam ser feitas. Concluímos que poderíamos tentar fazer as entrevistas via internet. Primeiramente, entramos em contato com um sul-africano que se identificava com a etnia Coloured e, através do aplicativo Zoom, realizamos uma entrevista que durou aproximadamente 30 minutos. O resultado da

entrevista, que foi bastante positivo, nos mostrou que essa técnica poderia trazer dados muito relevantes para o trabalho em questão.

Uma grande vantagem da aplicação do instrumento online é a economia de tempo e de recursos financeiros. E em tempo de pandemia ainda destacamos o respeito às leis sanitárias no contexto de contaminação por COVID19.

Como a plataforma digital Zoom permite que várias pessoas participem de uma chamada ao mesmo tempo, é possível, inclusive, realizar entrevistas em grupo. Entretanto, pontuamos o desafio que essa maneira de fazer pesquisa traz: o acesso limitado à internet por alguns grupos, impossibilitando a realização de encontros virtuais. Isto ocorreu com um dos participantes sul-africanos de nosso trabalho, que precisou ir a um determinado local com internet para que pudesse estabelecer comunicação conosco.

Vale ressaltar que o presente estudo foi desenvolvido com a participação de estudantes da África do Sul e, portanto, isento da apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Considerações finais

Nesse capítulo, procuramos apresentar a relevância dos estudos de identidade e pertencimento nas práticas linguísticas de uma determinada etnia: os Coloureds da Cidade do Cabo. No âmbito dos estudos de Sociolinguística de Contato, privilegiamos os conceitos de identidade e pertencimento a partir de trabalhos que tratam do tema com base em uma perspectiva antropológica e sociológica no qual identidade é considerada um atributo variável, não rígido e também fluido, posto que são categorias que podem ser criadas e recriadas ao longo da vida.

Exemplificamos a proposta com uma investigação de base qualitativa que privilegiou como instrumento a entrevista. Pela impossibilidade de realização de pesquisa de forma presencial, optamos por elaborar e aplicar entrevistas de forma online. Foram selecionados oito universitários sul-africanos aos quais aplicamos uma entrevista semiestruturada que objetivou identificar os usos e as atitudes linguísticas em relação ao Afrikaans. Os resultados desta pesquisa, que serviu de pré-teste para tese de doutorado, confirmaram a hipótese de que há diferenças significativas quanto ao uso

étnico-linguístico da variedade “Coloured Afrikaans” pela etnia Coloured em relação à variedade “White Afrikaans” na Cidade do Cabo como nossos informantes universitários fizeram questão de declarar durante a pesquisa.

Referências

- BLOCK, D. Identity in applied linguistics. In: *Sociolinguistics of identity*. Londres: Continuum, 2016.
- CORNIPSA, L.; DE ROOIJ, V. *The Sociolinguistics of Place and Belonging. Perspectives from the Margins*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018.
- D’ANGELI, W. da R. *Kaingáng: Questões de Língua e Identidade*. Liames. v. 2, pp. 105-128. 2002.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- HALL, S. (1996) Who needs ‘identity’? In: Stuart Hall and Paul du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London: Sage, 1-17.
- JENKINS, R. *Social Identity*. Londres/Nova Iorque: Routledge press, 2004.
- JESZENSZKY, P. Linguistic fieldwork in a pandemic: Supervised data collection combining smartphone recordings and videoconferencing. *Linguistic Vanguard*. v. 6(s3), 2020.
- LACERDA, A; RAMALHO, L. *Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social*. Laboratório de Humanidades Digitais (dhLab) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, 2020.
- TABOURET-KELLER, A. Language and Identity. In: COULMAS, F (org.) *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell, 1998.
- PFÄFF-CZARNECKA, J. From identity to belonging in Social Research: Plurality, Social Boundaries, and the Politics of the self. In: ALBIEZ, S.; CASTRO, N.; JÜSSEN L.; YOUKHANA, E. (eds.) *Ethnicity, Citizenship and Belonging: Practices, Theory and Spatial Dimensions*. Madrid: Iberoamericana - Vervuert, p. 199-219, 2011
- SAVEDRA, M.; SPINASSÉ, K. O ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: conceitos, princípios e diretrizes. In: SAVEDRA, M.; BOLACIO FILHO, E. S.; FERREIRA, M.

V. *Travessias, Encontros, Diálogos nos Estudos Germanísticos no Brasil*. Niterói: Eduff/ABEG (No prelo)

SAVEDRA, M.; CHRISTINO, B.; SPINASSÉ, K.; ARAÚJO, S.
Estudos em Sociolinguística de Contato no Brasil: a diversidade
etnolinguística em debate. *Revista da Abralín*, 2020 (No prelo)

Crédito das Imagens

Gráfico 1: Elaboração do autor

Tabela 1: Elaboração do autor

VITALIDADE LINGUÍSTICA DO PLAUTDIETSCH

Odilon Moura e Silva Soares¹

Plautdietsch: A língua dos menonitas

Os menonitas formam um grupo étnico-religioso há alguns séculos, vindo a se estabelecer em colônias ou comunidades em diversas partes do mundo. Um dos traços mais particulares do grupo é a utilização da língua *Plautdietsch*, uma variedade linguística do **baixo-alemão** que se formou ao longo dos séculos XVI e XVII, na região do Delta do Vístula (antiga Prússia, atualmente parte do território da Polônia). Cabe evidenciarmos a opção por utilizar aqui o termo *variedade linguística* por considerar, de acordo com Savedra; Mazzelli (2020), que a distinção *língua-dialeto* não é linguística, porém social e política, uma vez que tratamos variedade como um modo de falar integrado na matriz pluridimensional total de variação da língua, como proposto por Weinreich (1954).

Essa variedade ainda é falada em algumas *ilhas linguísticas* no território do Brasil, das quais quatro serão foco deste artigo que tem como base a pesquisa realizada por Dück (2011). São estas: a Colônia Nova (RS), a comunidade menonita de Curitiba (PR), a colônia de Rio Verde (GO) e a

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, bolsista CAPES, sob orientação de Mônica M. G. Savedra, professora associada da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e pesquisadora do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. E-mail: odilonsoares@id.uff.br

Colônia Witmarsum (PR). O *Plautdietsch* menonita, outrossim, faz parte do grupo de línguas de imigração que, segundo Altenhofen (2007), são

[...] fortemente associadas com o traço de língua estrangeira [...] Enquanto as línguas indígenas no Brasil já têm o seu *status* de língua reconhecido, as línguas de imigração ainda são tratadas como ‘línguas diferentes vindas de fora’ e por serem minoritárias, ainda desprovidas do reconhecimento e autonomia como língua brasileira. [...] Além disso, as línguas de imigração assumem normalmente uma posição intermediária e ambígua, tal como acontece com a identidade, muitas vezes sob uma espécie de “fogo cruzado” entre a origem étnica e a assimilação ao meio local de acolhimento” (ALTENHOFEN, 2007, p. 29).

O termo *ilha linguística* é usado para caracterizar uma área delimitada na qual se encontra uma comunidade, relativamente pequena e fechada, situada dentro de outra região, relativamente maior, cuja língua usada pela maioria é diferente daquela falada na comunidade (WIESINGER, 1980, p. 491 *apud* DÜCK, 2011, p. 57).

Após imigrarem para o território brasileiro, primordialmente, a maioria dos menonitas formava um só grupo. Além dessa unidade como grupo étnico-religioso, havia um grau de diglossia estável e definido: a variedade *Plautdietsch*, era usada especialmente em família ou em situações informais, e o *Hochdeutsch*, a variedade padrão de língua alemã, usada num contexto mais formal, como no âmbito educacional e religioso.

Ao longo de quase um século de permanência dos menonitas no Brasil, ocorreram consideráveis mudanças no perfil linguístico em todas as comunidades estudadas, principalmente no que diz respeito ao papel exercido pelo *Plautdietsch* no dia a dia. Essa variedade foi a primeira língua aprendida pela maioria dos menonitas durante as décadas iniciais, quando o grupo se estabilizou no território brasileiro; o *Plautdietsch* simboliza, para os seus falantes, uma herança cultural imaterial recebida dos antepassados e que os diferencia de outros grupos étnicos minoritários (DÜCK, 2011, p. 281). Nas comunidades menonitas do RS e PR é fundamental que um indivíduo fale o *Plautdietsch* para que possa ser reconhecido pela comunidade como *Menist* (DÜCK, 2011, p. 282). No entanto, ainda assim, mesmo que

essa variedade seja a base da identidade étnica do grupo, ela está cada vez mais caindo em desuso dentro da própria comunidade.

A partir da análise dos dados levantados por Dück (2011) é possível atestar que a maioria da geração mais nova das comunidades pesquisadas tende a falar mais a língua de contato, o português, e menos a variedade *Plautdietsch*. Para a maioria dos jovens das comunidades menonitas do RS e PR, o *Plautdietsch* é associado a valores arcaicos e rurais, vinculados à geração mais velha e da classe baixa.

Iremos, neste breve estudo, juntamente aos dados apresentados, utilizar um modelo mais atual e preciso no que se diz respeito a classificar o grau de vitalidade de uma determinada variedade linguística.

Vitalidade linguística e outros conceitos importantes

É necessário definirmos, para melhor entendimento deste artigo, por fim, o que é o conceito de vitalidade linguística. Para tanto, cabe mencionar que

A vitalidade da linguagem é demonstrada na medida em que a língua é usada como um meio de comunicação em vários contextos sociais para fins específicos. O indicador mais significativo da vitalidade de uma língua é o uso diário em casa. Uma linguagem com alta vitalidade seria usada extensivamente dentro e fora de casa, por todas as gerações e na maioria dos tópicos, se não todos. (SIL Internacional, 2020, *apud* SAVEDRA; MAZZELLI, 2020, p.116).

Simons e Lewis (2013, p. 11) apontam através de estatísticas que 32% das línguas no mundo estão passando por um processo de perda e, diversas delas, como indicado por Eberhard (2013), estão no Brasil. Eberhard também pondera que mesmo que o processo de mudança linguística seja inevitável, e que a escolha de abandonar uma *língua minoritária* em benefício de uma *língua majoritária* tenha sucedido tantas vezes no decorrer da história da humanidade, a compreensão dos impactos sociais, culturais e identitários das perdas dessas línguas e os julgamentos previamente feitos por comunidades falantes dessas mesmas línguas evitariam ou interromperiam possivelmente esse fenômeno de desaparecimento de uma dada língua. Em virtude da emergência para se entender melhor como se dão esses fenômenos relacionados à vitalidade linguística, como a manutenção, revitalização

e perda, surgem assim propostas de escalas que proporcionam formas de avaliar a situação de cada variedade linguística em seu contexto de uso.

Os pioneiros nesse âmbito são Giles, Bourhis e Taylor (1977), que propuseram ferramentas para medir o *status* de uma língua. Porém, Fishmann (1991) é quem veio a introduzir de fato a primeira **escala** nos estudos sobre vitalidade, a *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS), um marco importante para as pesquisas em línguas ameaçadas. Posteriormente, Lewis e Simon (2010) propõem uma revisão do modelo de Fishman. Segundo Savedra; Mazzelli (2020) a EGIDS, acrônimo de *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*, é tida como um pilar de um modelo de vitalidade e desenvolvimento linguístico mais amplo, o *Sustainable Use Model* (SUM), também formulado por Lewis e Simons (2017), que, dentre outras características, diferencia níveis de vitalidade em sustentáveis e temporários.

Com o objetivo de avaliar o nível de uso de uma língua em perigo, em uma determinada comunidade, Lewis e Simons (2017, p. 12) indicam quatro quesitos a serem levados em consideração, baseados no SUM, para poder definir um *status*: *Functions* (funções), *Acquisition* (aquisições), *Motivation* (motivação), *Environment* (ambiente) e *Differentiation* (diferenciação), e para identificá-los como uma estrutura utilizam o acrônimo FAMED (no original em língua inglesa). Esse sistema possibilita que uma comunidade consiga trabalhar cada fator específico, atingindo, dessa forma, os resultados do desenvolvimento linguístico que se esperam de acordo com um contexto específico. Conjuntamente, EGIDS (a escala), SUM (o modelo) e FAMED (as condições) formam um tripé, que servem portanto para apoiar a compreensão do nível atual de desenvolvimento ou risco de uma determinada língua, sugerindo parâmetros mais abrangentes. Estas metodologias também proporcionam base para diferentes tipos de atividades que contribuem para o fortalecimento e o uso de uma determinada língua em um futuro momento.

Abaixo um quadro comparativo que demonstra a EGIDS, a escala que usada atualmente pelo *Ethnologue* e as categorias correspondentes na escala da UNESCO (2003):

Quadro 1: Escalas de vitalidade Linguística EGIDS

EGIDS			UNESCO
Nível	Categoria	Descrição	
0	Internacional	A língua é amplamente usada entre as nações no comércio, intercâmbio de conhecimentos e política internacional.	Segura
1	Nacional	A língua é usada na educação, trabalho, mídia de massa e governo em nível nacional.	Segura
2	Provincial	A língua é usada na educação, trabalho, mídia de massa e governo dentro de subdivisões oficiais da administração de uma nação.	Segura
3	Comunicação abrangente	A língua é amplamente usada no trabalho e na mídia de massa sem status oficial para transcender as diferenças linguísticas através de uma região.	Segura
4	Educacional	A língua está em uso oral vigoroso e isso é reforçado pela transmissão sustentável da alfabetização na língua na educação formal.	Segura
5	Desenvolvendo	A língua é vigorosa e está sendo usada por escrito em partes da comunidade, embora a alfabetização não seja ainda sustentável.	Segura
6a	Vigorosa	A língua é usada oralmente por todas as gerações e a situação é sustentável	Segura
6b	Ameaçada	A língua ainda é usada oralmente por todas as gerações, mas existe uma ameaça significativa à sustentabilidade porque pelo menos uma das condições para o uso oral sustentável está em falta.	Vulnerável
7	Em mudança	A geração fértil usa a língua entre si, mas normalmente não transmite a língua a seus filhos.	Definitivamente ameaçada
8a	Moribunda	Os únicos falantes ativos restantes da língua são da geração dos avós.	Severamente ameaçada
8b	Quase extinta	Os únicos falantes restantes da língua são os idosos que têm pouca oportunidade de usá-la.	Criticamente ameaçada

(continuação)

9	Dormente	Não existem falantes totalmente proficientes, mas algum uso simbólico permanece como um lembrete da herança identitária da comunidade étnica.	Extinta
10	Extinta	Ninguém mantém um senso de identidade étnica associado com a língua, mesmo para fins simbólicos.	Extinta

Fonte: Adaptada de Lewis e Simons (2010) e Simons e Lewis (2013), tradução de Savedra e Mazzelli (2020)

Como categorizar o *Plautdeitsch*: Parâmetros e dimensões

Neste artigo utilizamos como base de dados a pesquisa desenvolvida por Dück (2011). Para compor o *corpus* foram escolhidos 76 itens lexicais de quatro diferentes setores da atividade humana, tradicionalmente ligados à vida menonita: vestuário, alimentação, atividades agrícolas/técnica e parentesco. A partir dos resultados relativos ao nível lexical do *Plautdietsch* é possível concluir que essa variedade mantém, pelo menos na configuração interna das comunidades menonitas do RS e PR, uma vitalidade que permite identificá-la como marca de identidade, que diferencia os menonitas dos demais grupos de origem alemã que imigraram para região sul do Brasil.

O quadro a seguir resume as dimensões e parâmetros, considerados neste estudo e que serão detalhados na sequência:

Quadro 2: Dimensões e parâmetros de pesquisa, no modelo pluridimensional

DIMENSÃO	PARÂMETROS
1. Diatópica	Ponto 1 – Colônia Nova (RS)
	Ponto 2 – Colônia Witmarsum (PR)
	Ponto 3 – Comunidade de Curitiba (PR)
	Ponto 4 – Comunidade rural de Rio Verde (GO)
2. Diageracional	Geração I (GI) com falantes entre 18 e 36 anos
	Geração II (GII) com falantes acima de 55 anos
3. Dialingual	Plurilíngues: Plautdietsch, Hochdeutsch e Português ou Plautdietsch, Inglês e Português
4. Diagenérica	Falante do sexo masculino (M)
	Falante do sexo feminino (F)

(continuação)

5. Diastrática	Nível de escolaridade	Cb: Falantes com nenhuma ou até 11 anos de escolaridade Ca: Falantes com mais de 11 anos de escolaridade
6. Diafásica	Ocorrência do <i>Plautdietsch</i> , <i>Hochdeutsch</i> , inglês e português em ambientes formais e informais	
7. Diarreferencial	Comentários linguísticos obtidos através de entrevistas, conversas e escritos coletados nas diferentes comunidades e referências metalinguísticas	

Fonte: Dück (2011, p. 75).

Ao levarmos em conta os fatores extralinguísticos, constatamos que existe uma perda do *Plautdietsch* (ou de alguns de seus aspectos originais) nas dimensões diatópica, diastrática e diageracional.

Na dimensão diatópica, que se refere às mudanças ocorridas em um contexto geográfico, a comunidade rural de Rio Verde destaca-se das demais, já que o número de falantes do *Plautdietsch* dessa comunidade é ínfimo, diferentemente das colônias mais antigas do sul do Brasil. Em ambas as comunidades menonitas do PR, Witmarsum e Curitiba, a manutenção das características do *Plautdietsch* é, porém, surpreendentemente maior ao se comparar com a comunidade rural de Colônia Nova, na qual a variedade é predominante no uso coletivo sem sofrer a mesma pressão do *Hochdeutsch*, que gradualmente vai tomando o lugar do *Plautdietsch* nas comunidades do Paraná. Em Colônia Nova, há um processo de lusitanização mais avançado, comparável ao que se sucedeu aos menonitas de Rio Verde na matriz de origem (EUA e Canadá); porém, neste caso particular destacamos que o ocorrido foi um processo de anglicização.

Já a dimensão diastrática almeja avaliar a tendência de uso de uma das línguas em dois diferentes estratos sociais nas comunidades menonitas: Ca (informantes com escolaridade profissionalizante ou superior) e Cb (informantes com no máximo 11 anos de escolaridade). Verificamos que: os falantes do grupo Ca das comunidades rurais tendem a usar mais o *Plautdietsch*, e o grupo Cb tem maior influência da língua portuguesa ou mesmo de anglicismos (no caso de Rio Verde) — contrariamente a nossa hipótese, que supunha um índice maior de perda de traços do *Plautdietsch* por parte do falante com maior escolaridade e uma maior resistência à variedade por parte do falante com escolaridade inferior. O único grupo Cb que mostrou-se mais resistente à perda do *Plautdietsch* é o da geração mais velha da comunidade de Curitiba.

Por fim, na dimensão diageracional, a partir da comparação dos resultados das diferentes faixas etárias, pode-se, por exemplo, averiguar o nível atual de manutenção/perda da língua de imigração, bem como analisar o grau de lusitanização na comunidade. Nesse quesito, a perda de formas lexicais do *Plautdietsch* é mais notória: em todas as localidades, os informantes da GI apresentam um grau menor de manutenção do *Plautdietsch*, comparado com a GII. Este dado aponta um declínio crescente do conhecimento de formas do *Plautdietsch* na GI e, portanto, uma mudança em curso na direção da perda de léxico nessa variedade linguística.

Ainda segundo Dück (2011), a manutenção e a vitalidade do *Plautdietsch* também se diferenciam nos campos semânticos das atividades analisadas a seguir.

Nas áreas do vestuário e do parentesco, as características da variedade permanecem mais estáveis. Esses resultados podem ser vistos como sinal de um conservadorismo maior no que diz respeito ao vestuário e a um reflexo da relevância que as comunidades menonitas em geral atribuem a laços familiares e encontros, nos quais o uso dessa variedade linguística é mais comum.

Nas áreas da alimentação e das atividades agrícola e técnica, porém, observou-se uma interferência crescente de lusitanismos. Ao levarmos em conta que os menonitas tiveram uma permanência de aproximadamente 150 anos na Rússia, um número consistente de eslavismos se agregou ao vocabulário do *Plautdietsch*, os quais são vistos pelos seus falantes como parte integrante dessa variedade e cultura dos menonitas. A partir dos dados obtidos, verificamos que a comunidade de Curitiba e de Colônia Nova são as localidades com maior uso/manutenção de eslavismos no *Plautdietsch*, seguido da Colônia Witmarsum e de Rio Verde. Ao compararmos os estratos sociais, a presença de eslavismos tende a ser marcada mais fortemente pelo grupo Cb. Em contrapartida, na dimensão diageracional, é possível perceber uma perda significativa de eslavismos entre os informantes da GI.

Também objetivou-se, através da observação participante e das entrevistas, fazer uma comparação entre as atitudes dos falantes e seus usos linguísticos efetivos em contextos sociais diferentes.

No contexto familiar – tradicionalmente vinculado ao uso do *Plautdietsch*, verificamos uma substituição gradual pelo *Hochdeutsch*, ou pelo português, nesse caso levando em conta o número crescente de casamentos exogâmicos e o grau de urbanização. Em Curitiba, o uso do *Plautdietsch* entre os familiares está praticamente restrito à GII. Nas

comunidades rurais do RS e PR, são poucas as famílias pertencentes à GI que ainda usam o *Plautdietsch*; nestes lares, o uso do português entre os cônjuges, irmãos e filhos já supera o uso do *Plautdietsch* – com exceção da Colônia Witmarsum, na qual variedade *standard*, o *Hochdeutsch*, entre pais e filhos na GI ainda é comumente usada. Na comunidade rural de Rio Verde, a língua mais utilizada no contexto familiar é o inglês; exceto em famílias exogâmicas, nas quais a tendência é de maior uso do português.

No âmbito religioso – o uso do *Plautdietsch* não é empregado. As três comunidades do RS e PR oferecem cultos em *Hochdeutsch*, assim como cultos em português. Para a maioria da GII dessas três comunidades, a linguagem bíblica é melhor compreendida em *Hochdeutsch*; a GI, no entanto, em todas as comunidades do RS e PR, prefere o português nesse contexto. A comunidade de Rio Verde ainda mantém cultos bilíngues português/inglês. A GII dessa comunidade tem preferência pelo uso do inglês no âmbito religioso; a GI, principalmente de famílias exogâmicas, prioriza o uso do português nas atividades religiosas.

No âmbito educacional – o ensino formal da variedade *standard Hochdeutsch* ocorre nas escolas da comunidade menonita de Curitiba e na Colônia Witmarsum. Em Rio Verde, a escola da comunidade oferece, além do currículo brasileiro, as aulas também em inglês. Seu papel tem sido determinante para a manutenção da língua inglesa, mas não tem efeito algum sobre a manutenção ou revitalização do *Plautdietsch*. Em Rio Verde e em Colônia Nova, não há ensino de alemão na escola, e é onde pode-se observar os maiores índices de perda de traços do *Plautdietsch* e consequente lusitanização, assim como também uma presença insignificante ou inexistente do *Hochdeutsch*.

No ambiente de trabalho – as quatro comunidades em estudo utilizam majoritariamente a língua portuguesa. Nas comunidades rurais, a maior parte dos empregados nas propriedades são monolíngues em português e, na comunidade urbana de Curitiba, a maioria dos menonitas faz uso exclusivamente do português no ambiente de trabalho; exceto quando trabalham em empresas multinacionais, nas quais também têm oportunidade de usar o *Hochdeutsch* ou o inglês.

Entre os amigos – a maioria da GII das três comunidades menonitas do RS e PR opta preferencialmente pelo uso do *Plautdietsch*, exceto o grupo CaGII de Curitiba, que, além do *Plautdietsch*, utiliza o português. A GI de Colônia Nova e da comunidade de Curitiba comunica-se com os amigos exclusivamente em português; em Witmarsum, a GI também

utiliza majoritariamente a língua portuguesa, entretanto, utiliza ao falar com amigos também o *Plautdietsch* e o *Hochdeutsch* de forma esporádica. Na comunidade rural de Rio Verde, a GII usa quase exclusivamente o inglês com os amigos; a GI, em contraponto, costuma usar mais frequentemente a língua portuguesa. Observa-se a mesma tendência de ampliação de uso do português, e, portanto, de substituição do inglês.

De uma forma geral, o *Plautdietsch* é a língua preferida e usada com maior frequência entre a GII nas comunidades menonitas do RS e PR; exceto o grupo CaGII de Curitiba, que utiliza a língua portuguesa praticamente com a mesma frequência que o *Plautdietsch* e o *Hochdeutsch*. Para a GI da Colônia Nova e de Curitiba, o português se tornou a língua mais comumente utilizada e preferida. Em Witmarsum, ambos os grupos, CaGI e CbGI, apreciam conversar em *Plautdietsch*; fora do ambiente familiar, contudo, usam o português com maior frequência. Na comunidade rural de Rio Verde, a língua preferida e usada com maior frequência pela GII é o inglês; a GI de famílias endogâmicas também usa mais o inglês, já a GI de famílias exogâmicas prefere usar mais o português. Nas três comunidades menonitas do RS e PR, a GII os informantes alegam ter uma proficiência oral muito boa no *Plautdietsch* e uma boa proficiência oral e escrita no *Hochdeutsch*; o que, no caso da CaGII, aplica-se também para o português, que distintamente do grupo CbGII, declara ter uma proficiência relativa maior em *Hochdeutsch* do que na língua portuguesa, conformes os dados indicados por Dück (2011). A maior parte dos falantes do *Plautdietsch* jovens das comunidades menonitas rurais – de ambos os grupos (Ca e Cb) – afirma ter “um bom domínio oral no *Plautdietsch*”, mas, na aplicação do questionário lexical, isso se confirma apenas entre os falantes GI de Witmarsum. Na comunidade menonita de Curitiba, os falantes do *Plautdietsch* do grupo CaGI também afirmam apresentar “um bom domínio oral no *Plautdietsch*”; porém, vale enfatizar que essa afirmação corresponde aos pouquíssimos falantes pertencentes ao grupo CaGI que existem atualmente em Curitiba. Na comunidade rural de Rio Verde, não foi verificada a existência de falantes jovens do *Plautdietsch*.

Conclusão

A descrição do uso das línguas de imigração em contato nas quatro comunidades pesquisadas revelou, portanto, perda linguística do

Plautdietsch, principalmente na GI e nos grupos Ca de todas as comunidades menonitas do RS e PR, e sua substituição gradual pelo *Hochdeutsch* nas comunidades do PR. A transmissão geracional do *Plautdietsch* praticamente está estagnada na comunidade urbana (Curitiba) e em grande declínio nas comunidades rurais (Colônia Nova e Colônia Witmarsum), em parte pela influência crescente do português e em virtude também de uma maior presença de pessoas de fora da etnia alemã (empregados, casamentos exogâmicos etc.). Na comunidade rural de Rio Verde, o *Plautdietsch* existe apenas como remanescente de alguns falantes isolados da GII.

É também válido enfatizar que o *Plautdietsch* não desfruta do mesmo prestígio das variedades *standard*, muito menos recebe o mesmo suporte institucional. Os dados revelam outrossim que, apesar haver consciência sobre a célere redução do número de falantes do *Plautdietsch*, a maioria das três comunidades do RS e PR reage de forma muito conformista, justificando que o mais importante é manter a variedade *standard*, o *Hochdeutsch*. Esta variedade de prestígio tornou-se, a partir dos anos 80, cada vez mais comum no ambiente familiar, ou melhor, um número cada vez maior de pais, principalmente na comunidade menonita de Curitiba e na Colônia Witmarsum, que passou a optar pelo uso do *Hochdeutsch* na interação com seus filhos.

Por outro lado, este comportamento passou a ser corroborado pela escola, principalmente por meio de professores e líderes comunitários, que deliberadamente priorizavam o alemão *standard*. Devido ao crescente número de casamentos exogâmicos, principalmente em Curitiba e na Colônia Nova, o uso da língua portuguesa passou a se tornar cada vez mais presente no ambiente familiar. Essas mudanças no comportamento linguístico conseqüentemente refletiram na situação diglósica estável verificável nas três comunidades menonitas do RS e PR:

- 1) O *Plautdietsch* deixou de ser a única língua usada no ambiente familiar e passou a ser cada vez menos transmitida intergeracionalmente;
- 2) O *Hochdeutsch*, a variedade *standard*, anteriormente usado exclusivamente nos contextos mais formais, como a escola e a igreja, estendeu seu domínio de uso para o ambiente familiar, tomando cada vez mais o lugar do *Plautdietsch*;
- 3) O português deixou de ser somente a língua de contato interétnico e, em todas as comunidades menonitas pesquisadas, esta

língua vem estendendo seu domínio a situações informais do cotidiano, incluindo para o ambiente familiar.

Tal processo de mudança na situação diglôssica das comunidades acarretaram também em mudanças de língua-teto (*Dachsprache*): o *Hochdeutsch*, durante décadas, desempenhou a função de língua-teto para o *Plautdietsch*. Porém, apesar de ter ocorrido uma ampliação de seu domínio para contextos informais, à medida que o uso da variedade *standard* está sendo gradualmente substituída pela língua majoritária, o português, os falantes da variedade *Plautdietsch* não têm mais o *Hochdeutsch* como língua-teto e, conseqüentemente, esta variedade fica exposta diretamente ao português, cuja influência pôde ser comprovada através da análise dos dados do léxico. Essa substituição paulatina da língua-teto *Hochdeutsch* pelo português é detectável predominantemente entre a geração mais nova da Colônia Nova e a comunidade menonita de Curitiba.

Partindo dos critérios da EGIDS e dependendo das comunidades que analisamos, podemos classificar a vitalidade do *Plautdietsch* de duas formas distintas. Em relação às comunidades Colônia Nova (RS), de Curitiba (PR) e a Colônia Witmarsum (PR), todas localizadas na região do sul do Brasil, a julgar pelos dados detalhados ao longo do artigo, classificamos a vitalidade como **6b – Vulnerável**. Já no caso da colônia de Rio Verde (GO), o cenário é um tanto mais grave e, portanto, classificamos como **8b – Quase extinta**.

Concluimos também que o *Plautdietsch* no Brasil é uma das línguas em situação minoritária (LAGARES, 2018, p. 121), por não dispor dos mesmos aparatos a serviço das línguas hegemônicas, e que, diante desse cenário, corre o risco de tornar-se extinta nas próximas gerações, a menos que haja uma mudança de atitude das comunidades que ainda a utilizam.

Referências

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 93-116.
- _____. O contato entre o português e as línguas de imigrantes no Brasil: o exemplo do Hunsrückisch. In: SAVEDRA, M. & HEYE, J. (orgs).

- Línguas em contato*. Palavra, n.II. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2003, p. 146-165.
- _____. A constituição do corpus para um “Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata”. In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, 2004, p. 135-165.
- DÜCK, E. S. *Vitalidade linguística do 'Plautdietsch' em contato com variedades 'Standard' faladas em comunidades menonitas no Brasil*. 2011. 316 f. Tese. (Doutorado em Linguística). UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.
- Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/>> Acesso em: set. 2020.
- EBERHARD, D. M. Em defesa das línguas minoritárias no Brasil. In: *Associação Internacional de Linguística, SIL – Brasil – Anápolis – GO*, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/5769728/EM_DEFESA_DAS_L%C3%8DNGUAS_MINORIT%C3%81RIAS_DO_BRASIL>. Acesso em: ago. 2020.
- FISHMAN, J. *Reversing language shift*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 1991.
- GILES, H., BOURHIS, R.Y. & TAYLOR, D.M. Towards a theory of language in ethnic group relations. In: H. Giles (Ed.). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, UK: Academic Press. 1977, p. 307-348.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F. Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. In: *Revue Roumaine de Linguistique* 55(2), 2010, p. 103-120. Disponível em: <<http://www.lingv.ro/RRL%202%202010%20artoiLewis.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.
- _____.; _____. *Sustaining Language Use: Perspectives on Community-Based Language Development*. Dallas: SIL, 2017.
- MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, n. 32, p. 31-41, 2012.
- SAVEDRA, M. M. G.; MAZZELLI, L. Variedades linguísticas da imigração germânica no Brasil: vitalidade, glotopolítica e território. In: *A Cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da*

- Universidade Estadual de Feira de Santana*, v. 21, n. 1; 2020, Feira de Santana: Departamento de Letras e Artes da UEFS, p. 105-131.
- SIMONS, F. G.; LEWIS, P. M. The world's languages in crisis: A 20-year update *In: MIHAS, E.; PERLEY, B.; REI-DOVAL, G.; WHEATLEY, K.(eds.) Responses to language endangerment*. In honor of Mickey Noonan. Studies in Language Companion Series 142. Amsterdam: John Benjamins. 2013, p. 3-19.
- UNESCO. *Language Vitality and Endangerment*, Paris, mar. 2003. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.
- WEINREICH, U. *Is a Structural Dialectology Possible?* *Word* 10, 1954, p. 388-400.