

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE HOJE E DE AMANHÃ:

História, política e contato linguístico

Vol.3

Organizadoras:

Anelise F. P. Gondar

Bethania Mariani

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE
HOJE E DE AMANHÃ
HISTÓRIA, POLÍTICA E CONTATO LINGUÍSTICO

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

Coordenação-geral

Ivo da Costa do Rosário
Phellipe Marcel da Silva Esteves

Coordenação de linhas de pesquisa

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

Comissão organizadora do XIII SAPPIL

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

Coordenação de revisão

Iuri Pavan

Equipe de revisão dos e-books

Adryanne Martins
Catarina Ribeiro
Cláudio Martins
Eber Junior
Hanna Ferreira da Silva
João Pedro Peres da Costa
Kaya Araújo Pereira
Leandro Leiroz Rodrigues de Azevedo
Lídia Rocha Moraes
Lienise Lins Silva
Lucas Riehl
Melyssa Cardoso da Silva Santos
Milena Silva dos Santos
Simone Josefa da Silva
Tainá Dias de Souza
Yasmim Pereira de Oliveira

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

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

ANELISE F. P. GONDAR
BETHANIA MARIANI
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE
HOJE E DE AMANHÃ
HISTÓRIA, POLÍTICA E CONTATO LINGUÍSTICO



Copyright © Autoras e autores

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

Anelise F. P. Gondar; Bethania Mariani [Orgs.]

Educação linguística de hoje e de amanhã: história, política e contato linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 433p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0832-9 [Digital]

1. Educação linguística. 2. Teorias e análises linguísticas. 3. Políticas linguísticas. 4. Ensino de línguas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Anelise F. P. Gondar	
Bethania Mariani	

BLOCO 1 – LÍNGUA E TRANSNACIONALIDADE

COOPERAÇÃO OU ALIENAÇÃO: INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E DIPLOMACIA CULTURAL	19
Allan Cordeiro da Silveira	
REFLEXÕES SOBRE O INSTITUTO CONFÚCIO E INSTITUTOS DE PROMOÇÃO LINGUÍSTICO- CULTURAL NO BRASIL	35
Ana Cristina Balestro	
INGLÊS E AFRIKAANS/ KAAPS: OBSERVAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO DOS COLOUREDS SUL- AFRICANOS	45
Anderson Lucas da Silva Macedo	
RELAÇÕES TRANSNACIONAIS: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO	57
Gabriela Soares Freire	
DESIGNAÇÕES DO SUJEITO NO CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO	69
Carolina da Silva Vieira Magalhães	

BLOCO 2 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GLOTOPOLÍTICA(S)

- AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO NOVO ENSINO MÉDIO: INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO E DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO
Fernanda Gonçalves de Laia 81
- LIBRAS, LETRAMENTOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR
MICHELLE NASCIMENTO PINTO
Joice Armani Galli 93
- BNCC E LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNL D: UMA ANÁLISE BASEADA NA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
Fernanda Soares da Silva Torres 109
- GLOTOPOLÍTICAS, REEXISTÊNCIA E TRANSPERIFERIA: PELA REINVENÇÃO DO ENSINO DE FRANCÊS NA ESCOLA PÚBLICA
Gilberto Ferreira de Souza 123
- POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO: O INÍCIO DO FIM DO MITO DO MONOLINGUISMO NO BRASIL – UMA ANÁLISE SOBRE A LÍNGUA TALIAN
Cinthia Luisa Rodrigues Pessoa 139
- ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA NO ENEM
Marllon Valença Rodrigues 153

“SÓ ESTUDAMOS O VERBO TO BE”: UMA
REFLEXÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO
DE JANEIRO

Tainá Dias de Souza

167

LÍNGUA INGLESA ENQUANTO FORÇA
COLONIZANTE EM ESCOLA PÚBLICA:
POSSIBILIDADES DE ENSINO CRÍTICO E
DECOLONIAL

Lídia Rocha Moraes

185

NORMA DE PRONÚNCIA E POLÍTICAS DE
EXPANSÃO LINGUÍSTICA: O CASO DO FRANCÊS
DO QUEBEC

Nina Rioult

201

BLOCO 3 – IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

CONSTRUÇÃO E NEGOCIAÇÃO DAS
IDENTIDADES: AUTOETNOGRAFIA DE UMA
PROFESSORA NATIVA DE CHINÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO BRASIL

Jinyu Xie

Joice Armani Galli

219

MBYÁ GUARANI E PORTUGUÊS:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES
DE ESCOLAS INDÍGENAS DE MARICÁ

João Pedro Peres da Costa

235

A OFERTA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA
COMUNIDADE PERIFÉRICA DO RIO DE JANEIRO:

251

- UM ESTUDO SOBRE O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL
GRADUA NÓIZ NA CIDADE DE DEUS
João Victor Lima Ferreira Dutra
- É SUBALTERNO OU SUBVERSÃO? : UM ESTUDO 267
SOBRE PERFORMATIVIDADE A PARTIR DAS
LETRAS DE EMICIDA
Maria Clara Schaeffer de Souza
- O ENSINO CRÍTICO-DECOLONIAL E 283
AFROCENTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SEUS REFLEXOS NA INSTRUÇÃO DE UMA LÍNGUA
ADICIONAL
Yasmin Tavares de Souza
- “NÓS” E “A GENTE” COMO MARCADOR 299
IDENTITÁRIO EM ÁREAS DO RIO DE JANEIRO
CONTROLADAS POR FACÇÕES CRIMINOSAS
Simone Vieira de Aragão Tavares Emidio

BLOCO 4 – ENSINO DE FRANCÊS E SEUS DESAFIOS

- O PAPEL DO FRANCÊS COM OBJETIVO 313
UNIVERSITÁRIO (FOU) NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR (IES), DO RIO DE JANEIRO(RJ):
COMPREENSÃO DA VALORIZAÇÃO E DA
DIVERSIDADE FRANCÓFONA
Monique Rocha Vidal
Armani Galli
- ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA 327
PESQUISA FOS EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL

Luana de Almeida Aqualuza
Joice Armani Galli

A *ÉCRITURE INCLUSIVE* EM SALA DE AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 341
Raquel Moraes Ferreira
Joice Armani Galli

BLOCO 5 – HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DAS IDEIAS
LINGUÍSTICAS

O TRATAMENTO SINTÁTICO DE JÚLIO RIBEIRO NA GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA DO PORTUGUÊS NO SÉCULO XIX 359
Cleide Bezerra de Melo

O LATIM NO PERÍODO SECULAR: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO LINGUÍSTICO DE CÉSAR CHESNEAU DU MARSAIS (1676-1756) 373
MELYSSA CARDOZO SILVA DOS SANTOS
Leonardo Ferreira Kaltner

O HUMANISTA JOÃO DE BARROS: A RELEVÂNCIA DE SEU PENSAMENTO LINGUÍSTICO NA AMÉRICA PORTUGUESA QUINHENTISTA 389
Viviane Lourenço Teixeira

O PAJUBÁ EM ETNOGRAFIAS DA DÉCADA DE 1980? 405
Kaya Araújo Pereira

MATEMATIZAÇÃO EM SAUSSURE: UMA ANÁLISE DE DISCURSO 419
Kitylla Gevezier Paredes

APRESENTAÇÃO

Anualmente, o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense promove o Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras (SAPPIL) com o objetivo de reunir contribuições de alunas e alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado do programa, oferecendo assim a oportunidade de divulgar e debater suas pesquisas em diferentes estágios de desenvolvimento. Em 2022, o SAPPIL teve como tema “Educação Linguística de Hoje e de Amanhã” e foi realizado de forma mista (presencial e remota) entre os dias 31 de outubro e 16 de novembro.

Este livro reúne os 28 trabalhos selecionados entre as apresentações das pesquisadoras e pesquisadores discentes da Linha 3 “História, Política e Contato Linguístico”, dedicada a reflexões em torno da construção social e política das línguas, temáticas relativas à sua história e suas relações com o Estado, a sociedade, suas fronteiras e representações.

Nesse contexto, temos o prazer de apresentar o presente volume, que traz capítulos dedicados a diferentes objetos de pesquisa relativos à linha de pesquisa, agrupados em blocos temáticos.

O primeiro bloco dedica-se a discussões em torno da transnacionalidade da língua. Através de revisão bibliográfica sobre a temática, o autor do primeiro artigo apresenta e problematiza a língua inglesa como língua franca e as implicações da língua como instrumento de *soft power* e parte integrante da diplomacia cultural de grandes potências em busca de aumento das suas zonas de influência geopolítica.

O segundo artigo do bloco dedica-se à criação de Institutos Confúcio no Brasil e sua atuação como agente glotopolítico em um

contexto de aumento cada vez mais da presença da China na América Latina.

O terceiro artigo buscou analisar o bilinguismo de jovens *Coloureds* nascidos na Cidade do Cabo no pós-apartheid. O capítulo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado do autor, que é dedicada à compreensão acerca da identidade linguística desse grupo populacional mapeada através das escolhas linguísticas dos informantes que oscilam entre o inglês, o afrikaans e a variedade Kaaps, falada apenas na região alvo do estudo.

O quarto artigo desse bloco, intitulado “Relações transnacionais: práticas linguísticas em contextos de migração”, apresenta uma reflexão acerca das práticas linguísticas de indivíduos e comunidades a partir da iluminação da sua atuação como agentes políticos promotores das suas línguas através de mecanismos de publicização como mídias convencionais, redes sociais, eventos culturais e de ensino.

A quinta e última contribuição do bloco dedicado a língua e transnacionalidade apresenta uma discussão teórico-conceitual acerca dos direitos linguísticos de falantes imigrantes, tendo como questão orientadora o direito à acessibilidade a equipamentos jurídicos e administrativos por parte de falantes imigrantes.

O bloco 2, intitulado “Políticas linguísticas e glotopolítica(s)”, nos acena com contribuições voltadas às práticas linguísticas em contextos institucionais específicos, colocando em evidência estudos das relações entre linguagem, sociedade e ensino.

O primeiro texto propõe, a partir das lentes teórico-epistemológicas da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso materialista, a compreensão acerca de processos de significação e individuação do sujeito a partir de obras didáticas do componente curricular Projeto de Vida. A autora busca, dessa forma, evidenciar os mecanismos de interpelação do sujeito a partir de uma ótica neoliberal condizente com os caminhos políticos traçados a partir de 2016 no Brasil.

O segundo capítulo do bloco busca entender a evolução da legislação brasileira em relação à Libras e sua apreensão a partir de

pesquisas acadêmicas sobre a temática, destacando a necessidade de compreender a aplicação de leis sobre Libras como política pública linguística e como afirmação de uma marca identitária vinculada a uma comunidade importante no contexto brasileiro também pela academia brasileira.

A terceira contribuição faz dois movimentos: o de investigar, a partir de pressupostos da Sociolinguística Educacional, em que medida o componente Língua Portuguesa constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou avanços em relação ao projeto para Língua Portuguesa prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se houve influência da BNCC nas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino fundamental II.

A quarta contribuição dedica-se à implantação do projeto de escolas bilíngues nas escolas aplicado a uma escola municipal em Niterói e outra, em São Gonçalo. O artigo tem como tema central as possibilidades de adequação de letramentos e práticas pedagógicas no ensino da língua francesa à realidade socioeconômica de um território transperiférico.

O quinto capítulo visa buscar e analisar políticas voltadas para a preservação da língua talian e seus efeitos, bem como contribuir para a visibilidade dessa língua de imigração, que ainda é pouco conhecida no Brasil, o que mantém a falsa ideia de monolingüismo no país por grande parte da população.

A sexta contribuição apresenta um avanço em uma pesquisa em curso que busca analisar, sob a ótica glotopolítica, a noção de língua nos enunciados de Língua Portuguesa e Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), iluminando seus possíveis intentos e também implicações linguísticas e sociais.

O sétimo capítulo apresenta uma pesquisa inicial dedicada a estudar, a partir de aportes do letramento crítico e cotejando diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como se dá o processo

de ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas do Rio de Janeiro.

A penúltima contribuição deste bloco dedica-se a compreender como se dá o ensino de língua inglesa em escolas públicas de ensino médio na cidade de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, fortemente marcada pela colonização europeia. É nesse contexto que a autora pretende elucidar as formas através das quais a sala de aula de língua estrangeira é capaz – ou não – de lidar com conhecimentos locais e multiculturais.

Por fim, a última discussão proposta nesse bloco bebe na literatura sobre padronização e expansão linguística e estuda as políticas de divulgação da língua francesa a partir da província do Quebec e como um traço fonético específico – a africacão das consoantes /t/ e /d/, frequentemente vista como “típica” do francês quebequense – projeta o Quebec para dentro da sala de aula de língua francesa como língua adicional.

O terceiro bloco abarca contribuições voltadas às questões de identidades e representações. Objetivando investigar a construção de identidades de professor nativo de chinês como língua estrangeira, as primeiras autoras mostram que Brasil e China não compartilham discursos e expectativas sociais sobre ensino, aprendizagem de línguas e nem a respeito da relação entre professor e estudante.

Apresentando como objeto de estudo as representações de professores e de gestores de escolas indígenas de Maricá, a pesquisa seguinte estuda o convívio-confronto entre Mbyá Guarani e português e propõe uma instigante questão: Que ações glotopolíticas estão em desenvolvimento no que tange à presença dessas línguas no ambiente escolar?

Com um título que remete de imediato para a experiência com ensino de língua estrangeira em um pré-vestibular social na Cidade de Deus, e situado em estudos de glotopolítica, no terceiro artigo deste bloco podemos ler uma análise da distância entre o que se encontra garantido pela lei e o que de fato ocorre com o ensino. O documentário *AmarElo – É Tudo pra Ontem*, do rapper Emicida,

constitui o *corpus* analisado visando compreender o modo como o cantor se inscreve no contexto de lutas antirracistas no Brasil.

O antepenúltimo estudo observa como o ensino de uma língua adicional, mais especificamente o inglês, ocorre na educação infantil em uma escola de Salvador, Bahia, que se propõe ser crítico-decolonial e afrocentrada, analisando suas abordagens, adaptações, dificuldades e salientando os benefícios que o ensino crítico-decolonial pode trazer para a instrução da língua inglesa.

Por fim, ainda neste terceiro bloco, se encontra uma pesquisa que, situada na teoria da Variação Linguística, analisa o uso de “nós” e “a gente” como marcadores identitários em comunidades periféricas do Rio de Janeiro.

O bloco 4 reúne três contribuições em torno do ensino do francês e seus desafios. A primeira delas apresenta um panorama acerca do ensino de língua francesa nos cursos de Letras de instituições de ensino superior no estado do Rio de Janeiro com o objetivo de destacar características da aprendizagem do francês com objetivo universitário (FOU) e a importância de aspectos socioculturais relacionados à francofonia.

A segunda contribuição tem como foco a problematização do ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE) em contexto de vulnerabilidade social no município de São Gonçalo (SG), no estado do Rio de Janeiro (RJ). A terceira e última contribuição dedica-se à análise da chamada *écriture inclusive* no ensino de francês língua estrangeira (FLE) em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro buscando na história da língua francesa elementos que, em parte, explicam o uso do masculino genérico e elementos que abrem margem a uma língua não sexista.

Para aqueles que se interessam pelas discussões dos campos disciplinares da Historiografia Linguística e da História das Ideias Linguísticas, o quinto e último bloco de pesquisas reserva boas surpresas. São trabalhos que circunscrevem suas temáticas e objetos visando à compreensão de línguas, gramáticas, gramáticos e linguistas antigos e modernos. Assim é que o primeiro texto propõe uma abordagem do tratamento sintático delineado na

gramática de Júlio Ribeiro e investiga seu papel na gramatização brasileira do português no século XIX.

Situado com referências teóricas em autores inscritos na Historiografia Linguística bem como outros na História das Ideias Linguísticas, o artigo seguinte visa apresentar a complexa obra intitulada *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), do filósofo e gramático Du Marsais.

O terceiro artigo deste último bloco, por sua vez, apresenta o recorte de uma tese de doutorado que, do ponto de vista da Historiografia Linguística, objetivou a análise de fontes documentais do pensamento linguístico de João de Barros e as escolas de ler e escrever na América portuguesa quinhentista.

Os dois últimos artigos deste bloco estão situados no campo da História das Ideias Linguísticas em sua articulação metodológica com a Análise do Discurso materialista. O primeiro desses dois últimos artigos busca compreender as ideias linguísticas constitutivas do discurso etnográfico sobre o pajubá na década de 1980. Já o último texto, que encerra o bloco e o livro, tem como interesse central a relação entre a Linguística saussuriana e a Matemática no contexto histórico-epistemológico da tendência de matematização da linguística.

Enfim, caro leitor, cara leitora, com a presente obra vocês terão acesso não apenas ao conjunto de pesquisas que estão sendo realizadas pela linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pois os textos que aqui se encontram apresentam temáticas inovadoras, abordagens teórico-metodológicas consistentes e traçam um perfil de uma geração de futuros linguistas.

Anelise F. P. Gondar
Bethania Mariani

BLOCO 1

LÍNGUA E TRANSNACIONALIDADE

COOPERAÇÃO OU ALIENAÇÃO: INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E DIPLOMACIA CULTURAL

Allan Cordeiro da Silveira¹

Introdução

A diplomacia cultural é uma tática política de intervenções orquestradas por atores sociais para que os países possam se projetar no cenário internacional. O presente trabalho apresenta conceitos fundamentais referentes à diplomacia cultural, às missões diplomáticas e ao conceito de *soft power* (poder brando).

O estudo, posteriormente, identifica como a Língua Inglesa pode ser usada para promover os interesses políticos de nações hegemônicas, por uma análise da literatura existente sobre os temas abordados. Dessa forma, o resultado auxilia no entendimento das relações criadas, utilizando a linguagem como um canal para a divulgação de interesses de nações com poder global, a fim de manter as relações de poder assimétricas.

Diplomacia cultural

A diplomacia cultural é uma das práticas ou táticas pelas quais países se articulam e se projetam no cenário político internacional, por intervenções orquestradas por diversos atores sociais. Os governos usam a diplomacia cultural para obter recursos, com a finalidade de se comunicar com cidadãos de outros países e não apenas entre agentes e atores governamentais. Como salienta Nye (2008), a diplomacia pública atrai essa força por intermédio da

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Joel Austin Windle. Bolsista Capes. E-mail: allan_cordeiro@id.uff.br. Orcid: 0000-0002-1174-2398.

radiodifusão, subsidiando produções e exportações culturais de bens culturais e produtos audiovisuais, organizando intercâmbios, dentre outras iniciativas.

O conceito de diplomacia cultural está, principalmente, atrelado às relações internacionais, mas também pode ser estudado sob diversos prismas, como a Sociologia e a Linguística. Essa capacidade de estabelecer relações e de se conectar a diferentes áreas fortalece, promove e sustenta interesses estatais com poderes e atores do setor privado.

Como Goff (2013) salienta, a diplomacia cultural supõe que as relações podem ser alicerçadas no respeito e na compreensão, mas nem sempre é assim ou acontece por meio de trocas políticas oficiais, sendo necessário cultivá-las. Essas oportunidades de intercâmbio podem ser incentivadas pela diplomacia cultural. Outro princípio é o de que a diplomacia cultural considera a linguagem, a educação e a arte como elementos fundamentais e diferenciadores em sociedades. A cultura e a educação podem aproximar indivíduos e ressaltar elementos em comum, enquanto a política oficial pode parecer contraditória ou exaltar diferenças. A procura pela diplomacia cultural é, em princípio, conciliatória.

Goff (2013, 2020) indica que, apesar de ter um impacto benéfico, a diplomacia cultural tem as suas limitações, uma vez que este tipo de diplomacia requer um grande investimento para criar e manter alianças sólidas, ou seja, para estabelecer e manter pontes. No entanto, os resultados desses esforços podem não ser imediatos para setores mais pragmáticos. Além disso, Goff (2013, 2020) sustenta que não é possível administrar os efeitos nacionais ou internacionais de um determinado produto cultural, fenômeno cultural (eventos musicais, filmes, obras de arte, dentre outros) ou, até mesmo, o desempenho de estudantes de intercâmbio. A diplomacia cultural, contudo, pode criar pontes e forjar entendimento entre nações (GOFF, 2020).

Os Estados incentivam esse tipo de diplomacia, atuando direta e indiretamente na execução dessas iniciativas. Exemplos dessa intervenção são organizações, tais como: o Conselho Britânico

(Reino Unido), o Instituto Goethe (Alemanha), a Aliança Francesa (França), o Instituto Camões (Portugal) e o Instituto Confúcio (China), dentre outros. Há órgãos que estão diretamente associados ao Estado, como o Conselho Britânico e o Instituto Camões, com diversos projetos sendo realizados por missões diplomáticas. Outros são considerados entidades independentes sem fins lucrativos, tal como a Aliança Francesa.

Missões diplomáticas

As missões diplomáticas no Brasil são iniciativas de países que mantêm relações com o país, com diversos objetivos, que se pautam em estabelecer relações culturais, políticas e econômicas amistosas, por projetos bilaterais, dentre outras atividades.

O Reino Unido é o exemplo mais clássico dessas iniciativas, tendo entidades com essa função, de divulgar a cultura britânica no mundo. A nação contava com o Central Office of Information (COI),² a British Broadcasting Corporation (BBC) e o Conselho Britânico (British Council) como os três departamentos responsáveis pela difusão da cultura britânica no planeta. Além de promover a cultura britânica em diferentes partes do mundo, essas instituições contribuíram para abrandar o legado do imperialismo britânico. É relevante ressaltar o papel do Conselho Britânico na divulgação da Língua Inglesa, por cursos gratuitos relacionados a diferentes tópicos, tais como: culinária, esportes, trabalho, cultura e história do Reino Unido, bem como a formação de professores de Inglês (BRITISH COUNCIL, 2023).

Conforme afirma Nye (2008, p. 101), os Estados Unidos iniciaram o uso da informação da cultural para fins diplomáticos tardiamente em torno de 1917. A criação do Comitê de Políticas

² O COI era a agência de propaganda e comunicação do governo do Reino Unido estabelecida logo após o fim da Segunda Guerra Mundial (1946), que substituiu o Ministry of Information (MOI) - Ministério da Informação. Essa agência produzia campanhas de informação, cujo foco se pautava em assuntos relacionados à educação, saúde, direitos e bem-estar (WILDY, 1988).

Públicas (Committee on Public Information), pelo presidente Thomas Woodrow Wilson (1856-1924), teve como missão retratar os Estados Unidos positivamente nos filmes, tendo sido extinto logo após o fim da Primeira Guerra Mundial.

No entanto, com o advento do rádio na década de 1920, a Alemanha Nazista investia na estética de filmes culturais e de propaganda política. Os filmes eram educativos e abarcavam uma gama de assuntos, tais como arte, cultura, geografia, história, medicina, ciências, bem como adaptações de clássicos, a noção de *Kulturfilm* (1918-1945). Esses filmes se tornaram parte da cinematografia nacional-socialista, sendo uma das armas mais poderosas e eficientes para o Partido Nazista, pois era a propaganda política que se materializava em documentários e noticiários que disseminavam a ideologia estatal, de forma clara e direta para a população (HOFFMANN, 1996).

No que concerne às relações Brasil-Estados Unidos, a primeira visita oficial de um presidente brasileiro, Eurico Gaspar Dutra, aos Estados Unidos, aconteceu em 1949. Dutra ainda acreditava na “relação especial” entre os dois países conforme apontam Doratioto e Vidigal (2017, p. 69). Segundo os autores, o objetivo da viagem era obter mais reciprocidade nas relações econômicas e impulsionar o desenvolvimento econômico do Brasil. Desde a independência do Brasil, em 1822, mantinham-se relações com os Estados Unidos da América, o primeiro país a reconhecer sua separação de Portugal (AMORIM, 1964).

De maneira análoga, Tournès e Scott-Smith (2017) apontam para o investimento tardio em propaganda e parcerias dos Estados Unidos, sendo a maioria delas voltada para iniciativas do setor privado, com foco na filantropia. A Carnegie Endowment for International Peace, fundada em 1910, é o mais antigo *think tank*,³

³ *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* (defender e mobilizar forças em prol de alguma causa) para políticas públicas. Eles atuam em diversos setores, tais como: na sociedade, na redução de desigualdades, na saúde, na preservação do meio ambiente, dentre outras. Além da militância, os *think tanks*

por exemplo. Outra organização é a Fundação Rockefeller, que se concentra em saúde pública. As duas instituições têm alcance internacional e objetivos que dizem respeito aos interesses dos Estados Unidos.

Soft power

De acordo com Nye (2021, p. 197), o uso da força não deve ser chamado de “poder”, uma vez que não há uma relação de reciprocidade nessa ação. Ainda, diversas relações que envolvem algum tipo de dominação dependem da eficiência de um recurso de poder, depende do contexto, pois ter vantagem ou superioridade militar foi essencial na Guerra do Iraque, mas não trouxe sucesso na Guerra do Vietnã, conforme salienta o autor.

No que concerne ao surgimento do termo “*soft power*”, a expressão se destaca no meio diplomático logo após o fim da União Soviética (1991) e a queda do Muro de Berlim (1989), nos anos finais da Guerra Fria (1947-1991). Conforme Nye (2004), o *soft power* é:

É a habilidade de obter o que se quer por meio da atração e não pela coerção ou por pagamentos. Surge da atratividade da cultura, dos ideais políticos e das políticas (ideais) de um país. Quando nossas políticas são vistas como legítimas aos olhos dos outros, nosso *soft power* é aprimorado. Quando se consegue que os outros admirem seus ideais e desejem o que você deseja, você não precisa gastar tanto políticas de incentivo ou sanções para movê-los em sua direção. A sedução é sempre mais eficaz do que a coerção, e muitos valores como democracia, direitos humanos e oportunidades individuais são profundamente sedutores (NYE, 2004, prefácio).

Em outras palavras, o *soft power* é o poder de persuadir e seduzir outras nações pelo poder de atração, da argumentação, do convencimento, da submissão, isso é, o poder de atração ou a

elaboram pesquisas e produzem análises para que os atores responsáveis pelas tomadas de decisão tenham subsídios para agir (ENAP, 2020).

“misteriosa química da atração” (NYE, 2004, p. 5). O objetivo dessa instância de poder é levar uma nação ao crescimento econômico ou à melhoria das relações internacionais sem o uso da força bélica ou a coerção.

Conforme afirma Nye (2008),

o *soft power* de um país depende, principalmente, de três recursos: sua cultura (em lugares onde ela é atraente para os outros), seus valores políticos (quando o país os cumpre dentro e fora de seu território) e suas políticas externas (quando são vistas como legítimas e quando têm autoridade moral).⁴

O conceito de *soft power* é dinâmico, como aponta Nye (2021, p. 206), mas mantém algumas características que parecem estáveis, dentre elas: o funcionamento, pois o *soft power* é percebido pela alteração nas atitudes de quem experimenta essa forma de influência, de maneira direta ou indireta.

Outro ponto a ser considerado é que o *soft power* demanda um tempo operacional mais longo se o compararmos com o *hard power*. Em outras palavras, o primeiro conceito requer mais tempo e, às vezes, recursos do que o segundo. Por fim, a dinâmica do *soft power* é compartilhada pela sociedade civil e não está sujeita ou subordinada a um controle específico de um governo.

A visão de Nye (2008, p. 96) acerca do que seria “cultura” é relevante, pois o autor menciona a comum distinção entre “alta cultura”, que abrange elementos e produções relacionadas à arte, literatura e educação, atraentes para as elites (econômicas e culturais) e “cultura popular”, sendo comumente concentrada em entretenimento de massa. Contudo, o autor define “cultura” como

⁴ “The soft power of a country rests primarily on three resources: its culture (in places where it is attractive to others), its political values (when it lives up to them at home and abroad), and its foreign policies (when they are seen as legitimate and having moral authority)” (NYE, 2004). Os trechos de livros citados foram traduzidos pelo autor deste trabalho.

um “conjunto de práticas que criam significado para uma sociedade, com muitas manifestações”.

No caso da Língua Inglesa, abranger ou tanger instâncias que transitam entre diferentes eixos de poder é fundamental para que esse idioma seja utilizado como um instrumento de dominação e de poder. Os Estados Unidos e o Reino Unido, não somente, têm feito uso dessa ferramenta de *soft power*, pois possui relevância na dinâmica de forças nas relações internacionais, nas ciências, na educação, na política, no turismo, entre outras áreas. Para Lagares (2018, p. 69), esse idioma se projeta e se faz presente culturalmente em diversas instâncias e eixos poder, por vezes, indo além das funções sociais das línguas, tais como: oficial, provincial, comunicação comunitária, internacional, capital, grupal, educacional, de disciplina escolar, literária e religiosa.

Inglês como língua franca

Uma das ferramentas de fortalecimento ou difusão de *soft power* é o idioma. A língua inglesa superou o francês no que concerne à relevância linguística e ao uso no comércio, nas relações internacionais e em diversos setores da sociedade. Esse idioma se apresenta como uma língua franca no mundo e consolida projetos cuja ênfase se alicerça em engajamento emocional e influência ideológica sob a bandeira da igualdade, do diálogo e da cooperação entre as nações.

Conforme mencionado por Nye (2004, p. 40), o constructo Inglês como Língua Franca (ILF) surgiu no Reino Unido no século XVIII, sendo comercializado como um produto de grande valor em diversas partes do mundo. A hegemonia da Língua Inglesa nos Estados Unidos tem sido vital para a difusão e promoção da imagem, das ideias e dos valores dos Estados Unidos como uma potência global, o protetor da democracia, a terra das oportunidades.

Os EUA apoiaram e intensificaram esse processo à medida que sua mídia e negócios avançavam para a esfera global no século XX, bem como seu prestígio e reputação. Escolas de idiomas se aproveitam dessa face positiva do *soft power* estadunidense e,

eventualmente, do Reino Unido, para comercializar a Língua Inglesa hipervalorizando um idioma. Nesse ponto, os conceitos se alinham, como Rugh (2009, 13) aponta:

O papel do *soft power* na diplomacia pública é um pouco diferente se definirmos a diplomacia pública como uma atividade que pode ser realizada também por atores não governamentais, na medida em que esses atores não-governamentais os atores se comunicam e afetam as percepções de públicos estrangeiros. Ou seja, as atividades e comunicações por ONGs americanas conhecidas do público estrangeiro, por meio de diversos de meios, não são coordenados centralmente como são a diplomacia pública do governo esforços. Se forem provenientes de entidades comerciais, provavelmente em última análise, com fins lucrativos relacionados com os bens e serviços que essas entidades estão tentando vender. Se ajuda as vendas a associar suas ‘marcas’ com os Estados Unidos porque seus clientes têm uma opinião positiva dos Estados Unidos que podem ser relacionados ao seu produto, então eles são fazendo uso do *soft power* estadunidense (RUGH, 2009, p. 13).

Isso pode, de fato, ser alterado, conforme as circunstâncias. Se um determinado grupo estiver descontente com a política externa dos Estados Unidos quanto à perspectiva de Washington, a organização pode diminuir a sua ligação com os Estados Unidos para evitar um *soft power* negativo. Segundo Ballerini (2017, p. 23), “quando a imagem norte-americana está negativa no mundo, especialistas tendem a lembrar a importância de reinvestir em *soft power*”. O autor cita Hollywood como o mais influente *soft power* do mundo e que essa indústria chega até às culturas mais isoladas.

Os Estados Unidos ainda se configuram em primeiro em *soft power* no mundo (BRAND FINANCE, 2022), apesar do histórico do país de interferência externa em mudanças de regimes locais, guerras e invasões territoriais.⁵ Nye (2004, p. 33-34) lista

⁵ A Guerra ao Terror que levou à invasão do Afeganistão (2001), do Iraque (2003) e da Líbia (2011), dentre outras consequências, mais recentemente nos eventos relacionados à Guerra Contra o Terror.

argumentos que expõem o grau de impacto do *soft power* dos Estados Unidos, que estão relacionados às questões de imigração, de produção midiática (filmes, música, usuários de internet), de mobilidade acadêmica e, principalmente, no âmbito da educação, incluindo inúmeros prêmios Nobel (economia, física e química), além de investimento em pesquisa e em universidades de prestígio.

O *soft power* também tem relações com o poder simbólico e, por vezes, gera violência simbólica (BOURDIEU, 1991). A língua pode ser um instrumento de dominação usado por classes mais privilegiadas para praticar violência simbólica. O fetiche ou a idealização do “falante nativo” (de Língua Inglesa) se expressa pelo constructo chamado de “*native-speakerism*”.

Essa ideologia, difundida no Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching* – ELT), dissemina a crença de que os professores falantes nativos são representantes de uma cultura ocidental da qual surgem ideais da Língua Inglesa e da metodologia de ensino da Língua Inglesa (HOLLIDAY, 2006, p. 385).⁶ A propagação dessa ideologia tem nexos diretos com as relações de poder entre o eixo Norte-Sul Global.

Esse conceito é relevante ao se considerar sua estreita ligação com o fenômeno da globalização, identidade e as diferenças ou assimetrias que existem entre o Norte e o Sul global. Essa ideologia promove a tensão, os conflitos e os discursos que defendem e propagam a distinção, a supremacia e a superioridade dos países do Norte Global. Evidentemente, nem todos os falantes nativos se enquadram nesse modelo ideal, pois o verdadeiro e autêntico ícone ou protótipo da Língua Inglesa está no Círculo Central (*Inner Circle*) (HOLLIDAY, 2006).

A ideologia que sustenta o ILF preconiza uma imparcialidade e uma postura isenta de ideologias para esse idioma, o que é uma

⁶ “Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology” (HOLLIDAY, 2006, p. 385).

ilusão. Jordão e Martinez (2015, p. 62) concordam com essa ideia quando dizem que ela não é apolítica ou neutra. Além disso, esse ideal é crucial para a formação identitária de professores que não são nativos de Língua Inglesa em diferentes partes do mundo.

No Brasil, esses valores tendem a marginalizar professores que não são nativos de Língua Inglesa. Essa reificação do “nativo” segrega e minoriza indivíduos que não tiveram oportunidades de ter contatos ou experiências transnacionais na sua formação. Os professores que não tiveram acesso a programas ou projetos de mobilidade social, ou mesmo a intercâmbios acadêmicos, tampouco são considerados competentes ou aptos para lecionar o idioma. Dessa forma, essa ideologia amplia o abismo existente entre os professores de Língua Inglesa, o que agrava e reforça estereótipos relacionados à classe docente.

Siqueira e Souza (2014, p. 47) apresentam o argumento de que há uma resistência entre os professores quanto à mudança de atitude frente a essa ideologia e os seus efeitos danosos, dada a situação do ensino de Língua Inglesa, no Brasil. Vários professores investem afetiva e financeiramente para se aperfeiçoarem, o que pode explicar essa oposição ao novo. Pode não ser tão atraente abdicar desse capital cultural ou bem cultural simbólico, pois o mercado de trabalho é competitivo em cidades regionais ou globais (WINDLE; NOGUEIRA, 2015).

A Língua Inglesa, no Brasil, ainda é associada à elite econômica branca, aqueles que têm acesso a cursos e a professores particulares. Há uma ideia de que, para se aproximar do “falante nativo”, é preciso ter um bom nível de Inglês, apesar dos esforços para popularizar o aprendizado do idioma (RAJAGOPALAN, 2004; LIMA, 2011). Windle (2017) argumenta que o uso do Inglês ultrapassa as limitações formais, integrando o vocabulário de diferentes grupos, sem a necessidade de imitação, ou seja, é transversal de práticas que envolvam várias línguas.

Na mesma medida, Pennycook (2017) relaciona a Língua Inglesa a aspectos de prestígio socioeconômico de um grupo privilegiado nas relações globais. Segundo Windle (2019), a

questão da comodificação da educação precisa ser discutida com mais profundidade no Brasil e é uma tendência de pesquisa.

Seidlhofer (2005, p. 339) defende que o ILF não é uma variedade linguística, mas uma forma que os indivíduos podem usar essa língua para se comunicar com outros estrangeiros, que não têm o Inglês como primeira língua. Essa não é uma questão apenas de inteligibilidade, pois as variações da Língua Inglesa que são consideradas mais prestigiadas nem sempre são as que têm maior facilidade de serem compreendidas (SMITH; NELSON, 2020). Esse prestígio internacional se dá devido à influência de recursos de dominação exercidos primordialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido.

Em um mundo desigual, os países do Sul Global enfrentam diversos obstáculos e um deles é a constante inferiorização do seu estilo de vida. Essa depreciação é notória quando a Língua Inglesa é um produto de luxo, um bem simbolicamente valioso e necessário. Várias relações semióticas são mencionadas e mantidas pelo discurso meritocrático nos seus laços, apesar do aumento da falta de diferenças entre as nações do Norte e do Sul e por não haver equidade na repartição e na posse de bens (CONNELL, 2007).

Nesse processo, esse idioma e toda a cultura que funciona como contexto para a proliferação ou a promoção de um sistema ideológico voltado para padrões de abundância e prosperidade de classes abastadas do Norte Global, são, às vezes, hipervalorizados.

Considerações finais

A diplomacia cultural tem se mostrado um poderoso instrumento que pode fomentar o investimento governamental nas relações internacionais e na educação. A capacidade de resolver conflitos e de promover o diálogo podem ser orquestradas por influência não coercitiva (*soft power*) e por missões diplomáticas.

Entretanto, esse investimento requer um longo período, não sendo uma alternativa rápida ou a primeira escolha de governos em tempos que exigem ações imediatas e dinâmicas. Essas relações

globais e seus eixos de poder se mobilizam nas instâncias da diplomacia cultural, evocando diversos elementos culturais e identitários. A língua é um instrumento pelo qual essas manifestações acontecem, sendo um poderoso difusor desses preceitos globais para a promoção de relações de poder mais simétricas e justas.

Um mecanismo para usado por diferentes nações e instituições para atingir esse objetivo é a oferta bolsas de estudo, com programas e iniciativas de formação docente. Estados hegemônicos utilizam esses recursos para projetar uma imagem positiva dos seus territórios em um primeiro momento. Contudo, essa propaganda ou campanha positiva nem sempre atinge seu objetivo porque as ações e intenções relacionadas ao *soft power* não são tão explícitas, visíveis ou evidentes para a população, que patrocina tais iniciativas, pois os interesses de cada nação e povo se alteram com o tempo.

No que concerne às tendências de pesquisa, a questão da inclusão social tem sido fundamental nas tomadas de decisões nos processos seletivos de conceituadas bolsas de estudo do mundo. Isso não se limita à distribuição mais equitativa desses prêmios, mas também na participação de camadas menos prestigiadas da população em esferas de poder limitadas ou restritas a grupos pertencentes às elites financeiras. Esses avanços e conquistas são resultados de décadas de luta e de conscientização quanto à necessidade de maior envolvimento desses atores sociais minorizados.

Em suma, o resultado do investimento em diplomacia cultural não é imediatamente visível ou rentável, tendo em vista o ponto de vista financeiro, porém, é estratégico para promover a paz e construir pontes amistosas e relações duradouras entre os povos. A Língua Inglesa pode ser uma aliada para promover objetivos compartilhados entre nações, como a democracia, os direitos humanos e as oportunidades individuais e coletivas, assumindo, assim, uma função de idioma global que mantém a esperança de que as relações entre as nações sejam mais fraternas e equitativas.

Referências

- AMORIM, D. O panamericanismo e o reconhecimento da Independência do Brasil. *Revista de História de América*, n. 57-58, p. 146-162, jan./dez. 1964.
- BALLERINI, F. *Poder suave (soft power)*. São Paulo: Summus, 2017.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BRAND FINANCE. Global Soft Power Index 2022: USA bounces back better to top of nation brand ranking. *Brand Finance*, 2022. Disponível em: <https://brandfinance.com/press-releases/global-soft-power-index-2022-usa-bounces-back-better-to-top-of-nation-brand-ranking>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BRITISH COUNCIL. Educação básica. 2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- CONNELL, R. *Southern theory*. Cambridge: Polity, 2007.
- DORATIOTO, F.; VIDIGAL, C. E. *História das relações internacionais do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- ENAP. Afinal, o que é um think tank e qual é a sua importância para políticas públicas no Brasil? *ENAP*, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- GOFF, P. M. Cultural diplomacy. In: COOPER, A. F.; HEINE, J.; THAKUR, R. (org.). *The Oxford handbook of modern diplomacy*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- _____. Cultural diplomacy. In: SNOW, N.; CULL, N. J. (org.). *Routledge handbook of public diplomacy*. Nova York: Routledge, 2020.
- HOFFMANN, H. *The triumph of propaganda*. Nova York: Berghahn Books, 1996. v. 1.
- HOLLIDAY, A. Native-speakerism. *ELT Journal*, v. 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006.
- NYE, J. S. *Soft power*. Nova York: Public Affairs, 2004.

_____. Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 616, n. 1, p. 94-109, mar. 2008.

_____. Soft power: the evolution of a concept. *Journal of Political Power*, v. 14, n. 1, p. 196-208, fev. 2021.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola, 2011.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspás das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes, 2015.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Routledge, 2017.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004.

RUGH, W. A. The case for soft power. In: SEIB, P. (org.). *Toward a new public diplomacy*. Nova York: Springer, 2009.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SIQUEIRA, S.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 31-64, jul./dez. 2014.

SMITH, L. E.; NELSON, C. L. World Englishes and issues of intelligibility. In: NELSON, C. L.; PROSHINA, Z. G.; DAVIS, D. R. (org.). *The Handbook of World Englishes*. Londres: Wiley-Blackwell, 2020.

TOURNÈS, L.; SCOTT-SMITH G. (org.). *Global exchanges*. Oxford: Berghahn Books, 2017.

WILDY, T. British television and official film, 1946-1951. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, v. 8, n. 2, p. 195-202, 1988.

WINDLE, J. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 370-392, abr. 2017.

_____. Neoliberalism, imperialism and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global South. *Discourse*, v. 40, n. 2, p. 191-202, 2019.

_____; NOGUEIRA, M. A. The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, Londres, v. 36, n. 1, p. 174-192, 2015.

REFLEXÕES SOBRE O INSTITUTO CONFÚCIO E INSTITUTOS DE PROMOÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL NO BRASIL

Ana Cristina Balestro¹

Introdução

Com apenas quinze anos desde o seu estabelecimento, o Instituto Confúcio (IC), instituição que representa a República Popular da China (RPC) na promoção de língua e cultura fora do país, já somava, em 2019, 550 unidades e 1.172 centros de ensino chamados *Confucius Classrooms* em atuação em 162 países e regiões.² Os números da instituição chinesa, somados, ultrapassam os de instituições europeias com histórico mais longo de atividade, como é o caso da francesa e da espanhola: a Aliança Francesa (AF) e o Instituto Cervantes, respectivamente. O objetivo deste trabalho, um recorte que surge a partir da pesquisa de doutorado da autora, é refletir sobre a atuação do IC no Brasil, entendendo-o como um agente glotopolítico.

Pressupostos teóricos e metodológicos

A área de estudos de Políticas Linguísticas (PL) passou por diferentes momentos, desde o seu estabelecimento. No princípio, o principal foco recaía sobre o multilinguismo como um desafio. Tal visão se estabeleceu durante o período de pós-colonização de países asiáticos e africanos. Os debates atuais da área partem de

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Telma Cristina Pereira. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq. E-mail: acbalestro@id.uff.br. Orcid: 0000-0002-8259-5794.

² Dados de Chinese International Education Foundation. Global Network. Disponível em: <https://www.cief.org.cn/qq>. Acesso em: 19 dez. 2022.

diferentes perspectivas, englobando análises que incluem relações de representação, de poder e de ideologias.

Atualmente, no que frequentemente se define como a terceira fase da área de estudos de PL, ampliou-se o escopo de estudos, incluindo i) o equipamento das línguas (escrita, léxico e padronização); ii) intervenções *in vivo* ou *in vitro* (práticas sociais ou a abordagem de poder); iii) o ambiente linguístico (marcação linguística de território, podendo ser produto de práticas espontâneas ou planejadas e que têm peso sobre o futuro das línguas) e iv) as leis linguísticas (suporte jurídico que fixam grafias, vocabulários, línguas nacionais, entre outros) (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 15 -16).

Baseamos nossas reflexões sobre a atuação de instituições de promoção de língua e cultura no conceito de glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 14-15), que propõe uma visão integral, unindo a esfera normativa de políticas linguísticas no seu sentido jurídico aos atos praticados, em esferas institucionais ou civis. Segundo os autores, a glotopolítica “está incessantemente em ação e visa práticas languageiras, que são de natureza contínua” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 14-15).

Nos pautamos, ainda, no referencial teórico de língua e gestão linguística, sendo um dos principais nomes o de Bernard Spolsky (2009), que apresenta a política linguística fundamentada em três pilares: as práticas, as crenças e a gestão da língua. Também é importante destacar o trabalho de Cooper (1989), que aponta a importância de analisar os agentes envolvidos, ou seja, “quem” desenvolve as políticas linguísticas e para “quem”. Para o autor, não bastando restringir os agentes glotopolíticos a instituições de autoridade.

Ademais, para o presente trabalho, concordamos que:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo

de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Essas reflexões sobre as línguas incluem, como aponta o autor, uma análise sobre as ações que são tomadas acerca dessas línguas. Os movimentos que influenciam de alguma maneira nas línguas, sejam eles *in vivo* ou *in vitro* (CALVET, 2007), fazem parte do que se denomina atualmente de planejamento linguístico e que “se refere aos esforços para influenciar deliberadamente o comportamento de outros acerca de aquisição, estrutura e atribuições funcionais de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 45).

E todas as ações, por parte de institutos, familiares, professores, são o que chamaremos neste trabalho de “ações glotopolíticas”, entendendo por glotopolítica o conceito seminal defendido por Guespin e Marcelesi (1986).

Assim, quando o presente trabalho propõe uma reflexão sobre institutos de promoção de língua e cultura, entende-os como agentes glotopolíticos, responsáveis por política e planejamento linguístico. Institutos representam “esforços formais do governo central para estabelecer agentes responsáveis pelo encorajamento de pessoas fora do território a aprender” (SPOLSKY, 2009, p. 245, tradução nossa).

Nesse sentido, o presente recorte da pesquisa de doutorado, apresentado durante o evento SAPPIL, parte de uma pesquisa qualitativa que reflete sobre a promoção da língua chinesa, questionando seu desenvolvimento no Brasil a partir de um paralelo com as duas outras instituições europeias.

Os institutos de promoção de língua e cultura

O objetivo e a maneira de atuação do IC não são tão diferentes dos de outras organizações do tipo; há muitos anos, outros institutos já atuam com o propósito de promover a língua e a cultura de seus respectivos países, como é o caso dos europeus: Aliança Francesa, Goethe Institute, Cervantes e British Council.

Nesta seção, apresentamos, de maneira breve, i) a Aliança Francesa, ii) o Instituto Cervantes e iii) o Instituto Confúcio.

A AF, instituição francesa fundada em 1883, estabeleceu-se no Brasil em 1886, na cidade do Rio de Janeiro, uma organização sem fins lucrativos que atua em 137 países, somando 800 unidades e que, a cada ano, ensina mais de 500 mil pessoas globalmente.³

Uma das explicações quanto à importância atribuída à língua francesa é de longa data e vem da:

[...] dupla importância do francês no mundo: como língua falada pelas elites, usada no mundo diplomático, grande tradutora das obras literárias ou técnicas, representante de um certo modelo de arte e de divertimento, o francês representava o acesso ao mundo civilizado, à cultura, conferindo distinção e prestígio aos que a dominavam (LESSA, 1998, p. 119).

Já o Instituto Cervantes, criado pelo governo da Espanha alguns anos depois, em 1991, possui 90 unidades em 43 países. Foi estabelecido no Brasil primeiramente em São Paulo, em 1998, e tem como objetivo ensinar “o espanhol culto sem discriminar nenhuma variedade regional”.⁴ O próprio instituto divulgou a relevância da aprendizagem da língua:

- ✓ É falada como língua oficial em 21 países (Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, Colômbia, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela);
- ✓ É segunda língua materna mais falada no mundo;

³ *Ministry for Europe and Foreign Affairs. France's overseas cultural network*; Disponível em: <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/cultura-l-diplomacy/france-s-overseas-cultural-network/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

⁴ Instituto Cervantes São Paulo. Disponível em: https://saopaulo.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudantes_espanhol/cursos_gerais_espanhol/cursos_gerais_espanhol.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

✓ É segundo idioma de comunicação internacional [...] (DUTRA; RAMIRES, 2020, p. 146).

Por outro lado, o IC é uma instituição com uma história mais recente. Fundado em 2004, também uma organização sem fins lucrativos, o IC já atua em 162 países e regiões, com mais de 550 unidades. No Brasil, seu crescimento está ligado ao fortalecimento das relações comerciais e econômicas entre os dois países; além disso, cada vez mais empresas chinesas vêm se estabelecendo no Brasil e mais acordos bilaterais são firmados, tornando, assim, a busca pela língua uma tentativa de diminuir um obstáculo de comunicação encontrado nessas relações (PAULINO, 2019).

Abaixo, um quadro com as unidades de IC distribuídas em países de língua portuguesa:

Estabelecimento de ICs em países e regiões de língua portuguesa

País	Nome do IC/CC	Instituição Parceira da China	Estabelecimento
Angola	IC na Universidade de Neto	Universidade Normal de Ha'rbín	2014/03/01
Brasil	IC na Unesp (Universidade Estadual Paulista)	Universidade de Hubei	2008/07/24
	IC na UnB — Universidade de Brasília	Universidade de Estudos Internacionais de Dalian	2008/09/26
	IC na PUC-Rio	Universidade Hebei	2011/8/31
	IC na FAAP, SP	Universidade Internacional de Negócios e Economia	2012/07/19
	IC na UFRGS (Universidade de Rio Grande do Sul)	Universidade de Comunicação da China	2011/04/12
	IC na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	Universidade de Ciência e Tecnologia de Huazhong	2013/01/14
	IC na UPE (Universidade de Pernambuco)	Universidade Central de Finanças e Economia	2013/06/15
	IC na Unicamp (Universidade de Campinas)	Universidade Jiaotong de Pequim	2014/07/17
	IC na UEPA (Universidade Estadual de Pará)	Universidade Normal de Shandong	2014/07/17
	IC na UFC (Universidade Federal de Ceará)	Universidade de Nankai	2014/7/17
	IC na UFG (Universidade Federal de Goiás)	Universidade Hebei de Medicina Chinesa/ Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	2019/10/15
	CC na UFF (Universidade Federal de Fluminense)	Universidade Normal de Hebei	2018/08/28
	CC de Huaguang		
CC de Nanmei Qiaobao			

Portugal	IC na Universidade de Minho	Universidade Nankai	2005/12/09
	IC na Universidade de Lisboa	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	2007/01/31
	IC na Universidade de Coimbra	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	2015/07/06
	IC na Universidade de Aveiro	Universidade de Estudos Estrangeiros de DALIAN	2014/09/21
	IC na Universidade de Porto	Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	2018/12/05
	CC no Colégio de São Bento	IC Universidade de Lisboa	2014/7/21
	CC no Colégio Internacional	Universidade de Minho	2019/11/22
São Tomé e Príncipe	IC na Universidade de São Tomé e Príncipe	Universidade de Hubei	10/07/2019
Timor Leste	CC no Instituto Comercial de Timor-Leste	Universidade de Shanxi	2019/12/10
Região Administrativa Especial de Macau	IC na Univeridade de Macau		16/04/2018

Fonte: QIAO, 2020, p. 249.

Conforme é possível observar a partir do recorte exibido na tabela acima, o estabelecimento de uma unidade do IC se dá a partir de uma parceria formada entre uma universidade chinesa e outra local. No princípio, a instituição chinesa era a responsável exclusiva pelo material de ensino e pelos professores, chineses que trabalhavam temporariamente no país do IC. Atualmente, as instituições brasileiras têm cada vez mais autonomia tanto no que tange à preparação e ao treinamento de professores (que podem ser locais), como na seleção de material didático, contanto que se guiem pelo propósito da instituição:

IC tem como objetivo fornecer recursos e serviços de ensino de língua e cultura chinesa para países de todo o mundo, para atender plenamente às necessidades dos estudantes de língua chinesa no exterior e para contribuir para o desenvolvimento de um mundo multicultural e harmonioso (QIAO, 2020, p. 240).

Ao contrário das consolidadas instituições europeias, o IC vem passando por alguns ataques nos últimos anos, ganhando atenção na mídia e na academia estrangeiras, devido a sua relação com o governo chinês e sendo acusado de que haveria uma certa restrição

de liberdade do discurso nos institutos, além de acusações de espionagens. Na Europa, a unidade sueca, que foi a primeira no continente, encerrou suas atividades em 2015, após dez anos de atuação.⁵ Outras unidades em países europeus também interromperam seu funcionamento, por acusações como “ameaça à segurança nacional” na Bélgica ou falta de “alinhamento” nos Países Baixos (FREITAS, ABRÃO, SILVA, 2021, s/n). Nos Estados Unidos, o debate foi além, com acusações de facilitação de espionagem e roubo de dados. Em um artigo publicado pela *Brookings*, Horsley (2021) explica a situação, porém aponta que, apesar dos cortes no financiamento americano e do fechamento de mais da metade das unidades de ensino, não há evidências de tais acusações (que não ocorrem no Brasil).

O fortalecimento da narrativa de que o Instituto é utilizado como forma de propaganda de Pequim e ferem a autonomia universitária das instituições receptoras motivou o fechamento de diversos ICs ao redor do mundo, o que se tornou uma tendência principalmente na América do Norte e Europa, a pedido das autoridades e de parte da comunidade acadêmica, temerosos frente à expansão da influência chinesa (FREITAS, ABRÃO, SILVA, 2021, s/n).

Tais acusações não são vistas no Brasil, ainda que um discurso crítico ao país tenha sido observado nos últimos anos. Os questionamentos são voltados a outros pontos de atrito e não possuem aderência no âmbito acadêmico brasileiro (FREITAS, ABRÃO, SILVA, 2021, s/n). O crescente interesse brasileiro acerca da língua chinesa tem se demonstrado sólido, bem como a RPC tem apresentado constante crescimento do seu papel como economia global, e não há registros de unidades fechadas desde sua abertura no Brasil.

⁵ China.org.cn. *Swedish university closes Europe's 1st Confucius Institute*. Disponível em http://www.china.org.cn/world/2015-01/12/content_34537642.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

Reflexões finais

Conforme vimos, ainda que tenha sua fundação mais recente, é perceptível o rápido crescimento global do IC, resultado de um processo que podemos considerar como exemplo de um planejamento linguístico. A instituição atua como um agente glotopolítico responsável pela divulgação da língua e da cultura chinesas, alcançando, nos dezoito anos de sua existência, a marca de presença em 162 países e regiões, enquanto que a AF, existente desde 1883, está presente em 137; já a representante espanhola, nos seus 31 anos, está presente em 43 países.

Ponderamos que é possível ter uma atitude positiva ou negativa em relação ao aprendizado de uma língua, por exemplo, motivando sua maior ou menor procura. No entanto, Garret (2010, p. 29) ainda aponta que essa relação não é simples de ser definida, uma vez que a decisão de estudar ou não uma língua ainda passa por outras influências, como o tempo de estudo necessário, pagamento de mensalidades, ou benefícios profissionais que podem ser obtidos ao aprendê-la, não sendo uma decisão baseada apenas na língua em si.

Enquanto a atuação das instituições europeias tem sua consolidação baseada em um prestígio ou utilidade da língua que promovem, o crescimento da procura pela língua chinesa pode ser relacionado ao crescente papel que a RPC tem desempenhado globalmente como potência econômica e ao fortalecimento das relações comerciais com o Brasil.

Referências

- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.
- COOPER, R. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

DUTRA, K. C. S.; RAMIRES, A. R. C. Língua Espanhola voltada aos negócios: descrição e análise do perfil discente. *Expectativa*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2020.

FREITAS, J. L.; ABRÃO, R. A. F.; SILVA, V. G. Por que a língua e cultura chinesa ainda despertam pouco interesse no Brasil, apesar da crescente influência econômica da China? *Observatório de Política Externa e da Inserção Internacional do Brasil*, 3 nov. 2021. Disponível em: <https://opeb.org/2021/11/03/por-que-os-institutos-confucio-cao-sao-contestados-no-brasil/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GARRET, P. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-43, 1986.

LESSA, M. L. Aliança Francesa no Brasil: política oficial de influência cultural (1886-1930). *CLIO*, Recife, v. 17, n. 1, p. 115-133, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revista-clio/article/view/24797>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PAULINO, L. A. O papel dos Institutos Confúcio no Brasil durante no período 2008-2018. *Mundo e Desenvolvimento*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 173-193, 2019. Disponível em: https://ieei.unesp.br/index.php/IEEI_MundoeDesenvolvimento/article/view/44. Acesso em 17 nov. 2022.

QIAO, J. Institutos Confúcio nos países de Língua portuguesa e seu papel nos intercâmbios povo a povo. *Pontos de Interrogação*, Salvador, v. 10, n. 2, ed. esp., jul./dez, p. 237-251, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/10902>. Acesso em 18 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

SAVEDRA, M.; LAGARES, X. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

INGLÊS E AFRIKAANS/KAAPS: OBSERVAÇÕES SOBRE O BILINGUISMO DOS COLOUREDS SUL-AFRICANOS

Anderson Lucas da Silva Macedo¹

Estudos sociolinguísticos com os Coloureds sul-africanos

Este artigo tem como objetivo principal apresentar características sociolinguísticas do bilinguismo dos falantes de Afrikaans/Kaaps da Cidade do Cabo,² na África do Sul. Tais características foram identificadas em nossa tese de doutorado que contempla a relação entre língua, identidade e etnicidade dos Coloureds da geração pós-apartheid. É nosso intuito neste texto mostrar parte dos resultados obtidos em nossa investigação.

Consideramos importante mencionar as quatro delimitações principais da nossa tese, já que ajudarão o leitor a compreender melhor a estrutura do nosso trabalho. A primeira delimitação é linguística, observamos a língua Afrikaans e, à medida que a pesquisa foi se aprofundando, descobrimos que a variedade linguística que nossos participantes falavam se chamava Kaaps, entre outros nomes. O Afrikaans é uma língua germânica que nasceu na África do Sul como resultado do contato de línguas, em especial o holandês, as línguas faladas pelos indígenas Khoisan e outras línguas que eventualmente chegaram à região da Cidade do Cabo.

A segunda delimitação é étnica, visto que investigamos as relações referidas entre o Afrikaans e os Coloureds.³ Os Coloureds são sul-africanos que não são considerados Negros e nem Brancos.

¹ Doutorando cotutela em Estudos de Linguagem na UFF e Europa-Universität Viadrina sob orientação da prof. dra. Mônica Maria Savedra. Pesquisador bolsista do CNPq. E-mail: andersonlucasm@gmail.com.

² O nome desta cidade em inglês, como é mais conhecida internacionalmente, é Cape Town.

³ Usaremos letra maiúscula sempre que nos referirmos à etnia Coloured.

Eles têm um passado de miscigenação entre os colonizadores europeus, os indígenas Khoisan⁴ e os escravizados. Este nome foi dado a este grupo no começo do regime apartheid e é utilizado até hoje. Em Adhikari (2004), encontramos a seguinte apresentação dos indivíduos Coloureds:

Ao contrário do uso internacional, na África do Sul o termo 'Coloured' não se refere aos negros em geral. Em vez disso, alude a um grupo fenotipicamente diverso de pessoas descendentes em grande parte de escravos do Cabo, a população indígena Khoisan e uma série de outros povos de origem africana e asiática que foram assimiladas pela sociedade colonial do Cabo no final do século XIX.⁵ (ADHIKARI, 2004, p. 144).

Ainda dentro desta limitação, utilizamos propostas teóricas referentes à etnicidade como apoio para nossa pesquisa. Baseamos-nos em fontes como Flores (2016), Fought (2006), Fishman (1989, 1998) e Stell (2011), no entanto a maior parte do nosso entendimento sobre o assunto veio de Barth (1969). Essa obra, chamada *Ethnic Groups and Boundaries* teve um grande e positivo impacto na comunidade de Estudos Sociais quando publicada. Barth propôs que as etnias não deveriam ser observadas como entidades isoladas. Os grupos étnicos podem ser facilmente reconhecidos mesmo quando não estão concentrados em um determinado lugar, em outros termos, a imobilidade não é um determinante crucial em seu reconhecimento. Atualmente, os grupos étnicos estão em contato e as barreiras que os separam são invisíveis, móveis e suficientemente eficazes para manter os

⁴ Os Khoisan habitavam a região da Cidade do Cabo quando os europeus lá chegaram no século XVII. Eles são conhecidos por suas habilidades em cultura pastoril e caça. A presença deles na região é anterior aos Bantus.

⁵ Contrary to international usage, in South Africa the term 'Coloured' does not refer to black people in general. It instead alludes to a phenotypically diverse group of people' descended largely from Cape slaves, the indigenous Khoisan population and a range of other people of African and Asian origin who had been assimilated into Cape colonial society by the late nineteenth century.

costumes e tradição de cada conjunto de indivíduos. Apresentamos duas características de etnia que o autor em questão ressalta:

3. constitui um campo de comunicação e interação;
4. tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem (BARTH, 1969, p. 27).

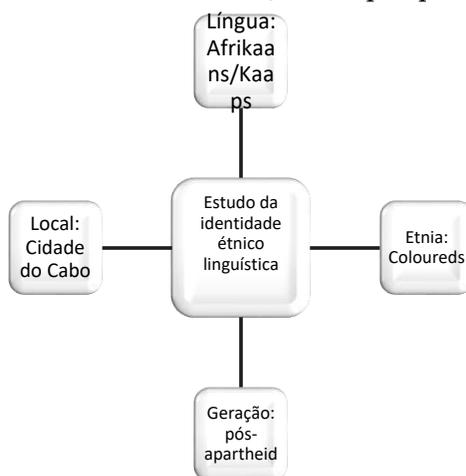
A terceira delimitação é a geracional. Apoiamo-nos nos pressupostos teóricos do sociólogo Karl Mannheim (1993) que apresentou uma definição sociológica para geração. O autor afirmou que a Sociologia é a ciência responsável por elaborar uma conceituação elaborada sobre este tema. Mannheim não se interessou exclusivamente pela característica quantitativa (cronológica) do tempo, mas buscou um olhar através das gerações identificando os movimentos culturais, históricos e intelectuais de cada uma delas.⁶ Ele buscava um vínculo geracional que pudesse ser representado pelas experiências significativas presentes em determinada contemporaneidade. A geração observada em nosso estudo é a chamada “pós-apartheid”; o vínculo desta geração, portanto, é o término do apartheid. Como o nome sugere, esta geração é composta pelos indivíduos sul-africanos que nasceram a partir de 1994, ano em que tal regime político foi legalmente extinto.

A última delimitação é geográfica, territorial. Optamos por investigar as relações entre língua e identidade na Cidade do Cabo por duas razões básicas. Primeira, foi nessa região onde o Afrikaans começou a se desenvolver e, segunda razão, por ter a maior concentração de pessoas Coloureds do país. Aproximadamente metade da população desta cidade é de indivíduos deste grupo étnico.

⁶ O texto de Karl Mannheim “O problema sociológico das gerações” é considerado uma verdadeira clássica dos textos da Sociologia (WELLER, 2010). A obra foi originalmente escrita em alemão em 1928 e traduzida ao inglês em 1952. Apenas em 1982 é o texto foi publicado no Brasil em língua portuguesa.

Ilustramos as relações apresentadas acima através do seguinte gráfico:

Gráfico das delimitações de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Metodologia de coleta de dados

Durante nosso doutorado, realizamos uma pesquisa de campo⁷ em Cape Town com dois propósitos fundamentais: i) realizar entrevistas de natureza sociolinguística e ii) expor-nos, o máximo possível, à cultura Coloured e, assim, conhecer elementos dos hábitos e costumes desse grupo étnico que não poderiam ser aprendidos com a Literatura. Este empreendimento acadêmico foi iniciado em julho de 2022.

Houve um detalhado preparo antes da viagem, especialmente no que concerne ao levantamento de sujeitos. Entramos em contato

⁷ Digno de nota o fato de o presente estudo ter sido isento da da apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Isso porque nossos participantes são sul-africanos e não brasileiros e as entrevistas terem ocorrido em outra nação.

com professores universitários⁸ e pedimos a eles que nos ajudassem a estabelecer uma comunicação com alguns de seus estudantes. Além disso, entramos em grupos de discussão de Facebook que discorrem sobre o povo e história Coloured com a finalidade de conseguir pessoas que estivessem dispostas a serem entrevistadas. Ambas as abordagens se mostraram úteis, no entanto nossa melhor estratégia foi, certamente, o efeito “bola de neve”, que consiste na indicação de um sujeito fornece de outro sujeito. Obtivemos resultados muito positivos usando essa técnica. Vinuto (2014) nos mostra uma definição tática:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 203).

Devemos destacar também, nesta subseção, “o fazer as entrevistas”. Nossas entrevistas foram semiestruturadas; um roteiro previamente preparado foi uma das ferramentas usadas, seguindo orientações metodológicas encontradas em Hoffman (2014) e Milroy e Gordon (2003). Além disso, Alves e Silva (1992, p. 63) nos mostram que esta é uma das melhores maneiras de levantar dados qualitativos. As autoras nos explicam sobre a importância de não descuidar na relação entre as perguntas feitas e os pressupostos teóricos usados na pesquisa.

Criamos perguntas abertas nas quais os informantes pudessem discutir os temas sociolinguísticos propostos (uso e

⁸ As duas grandes e principais universidades na Cidade do Cabo são: University of Cape Town (onde pudemos visitar durante nossa estadia) e University of Western Cape.

atitude linguística, identidade e etnicidade). Tivemos atenção também na ordem das perguntas visando ajudar os participantes a falarem sobre como constroem suas identidades étnico-sociais. As entrevistas foram realizadas em língua inglesa.

Apresentamos apenas três das nove perguntas usadas nas entrevistas a fim de que o leitor conheça melhor o gênero e a construção das nossas conversas com os jovens sul africanos:

I. How would you describe your linguistic background since you were a child? (Languages you used to speak at home, languages that your parents used to speak with you, languages you used to speak in school with teacher and classmates).

II. We understand there is not just one Afrikaans but there are varieties of Afrikaans spoken in South Africa. Which Afrikaans variety do you believe you use the most?

III. Do you have anything to tell me about the role of (name of the variety of Afrikaans the interviewee used) plays in the construction of the Coloured identity?

Características do bilinguismo dos Coloureds pós-apartheid

Passaremos a apresentar, de modo sucinto, os principais dados obtidos referentes ao perfil sociolinguísticos dos Coloureds da geração pós-apartheid. Antes, entretanto, apresentamos o seguinte quadro contendo explicações sobre duas línguas e uma variedade linguística presentes no nosso trabalho. Como o leitor poderá observar, o Kaaps é uma variedade do Afrikaans falada pela comunidade Coloured de Cape Town. Dyers (2008, p. 55) afirma que o Kaaps provavelmente é a principal marca da comunidade Coloured, uma vez que há a falta de uma clara cultura definidora do grupo diante dos outros grupos sul-africanos. A razão disso, segundo a professora, seria a “enorme diversidade de origem desse grupo”.

Quadro das línguas estudadas

Afrikaans	Kaaps	Inglês
Língua resultante do contato entre o holandês e as línguas faladas na África do século XVII. Os principais grupos étnicos que falam Afrikaans como L1 são: os Brancos e os Coloureds.	Considerada uma variedade do Afrikaans, o Kaaps é amplamente falado pela população Coloured da Cidade do Cabo. esta variedade é típica da região citada. É considerada informal e não é aceita em domínios mais sofisticados.	O inglês na África do Sul foi levado pelos britânicos a partir de 1820 (depois da chegada dos holandeses). Hoje a língua é amplamente usada em todo o país e por diversos grupos étnicos.

Fonte: elaborado pelo autor.

A pergunta utilizada nas entrevistas “How would you describe your linguistic background since you were a child? (Languages you used to speak at home, languages that your parents used to speak with you, languages you used to speak in school with teacher and classmates⁹)” foi a primeira a ser usada. Através desta questão, pudemos conhecer um pouco da formação linguística de nossos entrevistados, considerando o espaço plurilíngue¹⁰ onde vivem. A razão de esta pergunta ter sido a primeira se deve ao fato de que queríamos começar a entrevista com um assunto que não fosse difícil de ser comentado e que pudesse deixar o informante relaxado, levando em consideração que ele/a estava diante de um estrangeiro que nunca havia visto antes.

Definir um falante bilíngue não é uma tarefa trivial, visto que existem diversas abordagens teóricas sobre o assunto e estas foram

⁹ Como você descreveria sua formação linguística desde criança? (línguas que você falava em casa, línguas que seus pais falavam com você, línguas que você falava na escola com o professor e colegas de classe).

¹⁰ A constituição sul-africana (1996) elencou 11 línguas oficiais. Duas são de origem germânica, como já mostrado, o inglês e o Afrikaans. As outras são: Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, isiNdebele, isiXhosa e isiZulu.

mudando de acordo com o passar dos anos. Numa maneira mais popular, muitos pensam que ser um bilíngue significa falar perfeitamente duas línguas. Bloomfield (1933) apresentou uma definição rígida na qual os bilíngues precisam ter as habilidades linguísticas muito próximas do nativo, o que alguns entendem como “bilíngues perfeitos”. Megale (2005) lembra a definição proposta por Titibe (1972, p. 2) na qual o bilinguismo é a “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua”. Hoje, o mundo experiencia muito mais a globalização e as consequentes facilidades na comunicação entre pessoas de línguas diferentes, bem como certa popularização de viagens internacionais, o que nos leva a repensar a conceituações dos pesquisadores citados acima.

Myers-Scotton (2006) nos mostra que o bilinguismo faz parte da experiência humana de milhares de falantes ao redor mundo. E nos leva a refletir sobre alguns critérios sobre a classificação ou não de bilíngue. A autora levante temas como: i) o bilíngue tem que ter adquirido duas línguas desde crianças? ii) é preciso falar as duas línguas como “um nativo”? iii) quem decide se um falante é bilíngue? iv) quão bem o bilíngue precisa conhecer a gramática de ambas as línguas? Preferimos nos ater a essas abordagens mais modernas que melhor dialogam com a nossa presente realidade.

Segundo Savedra (1994, p. 27) o estudo do bilinguismo precisa ser feito respeitando as condições nas quais este é formado. A autora afirma que “a coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngues”. Em outras palavras, é preciso atentar às condições e ao ambiente nos quais o bilinguismo ocorre. Este fenômeno, a condição bilíngue, é relativo e ocorre em diferentes estágios.

Ao seguir a orientação da autora citada no desenvolvimento do nosso estudo, tivemos que levar em consideração o fato de nossos sujeitos estarem situados num universo plurilíngue e não

em um apenas bilíngue. Além disso, a multiculturalidade sul-africana foi observada e respeitada.

Dos 17 jovens entrevistados, 16 nos informaram que o inglês é sua L1. Ao decorrer das entrevistas e ao desenvolverem as respostas, pudemos observar que estas afirmações foram feitas pelo fato de eles terem frequentado escolas com o currículo em inglês.¹¹ Em outras palavras, para os informantes, aparentemente, a L1 é a língua de instrução escolar. Este foi um dado que chamou nossa atenção.

Ainda ancorados em Savedra (1994), depreendemos que há três situações que originam uma condição bilíngue:

1. Duas línguas adquiridas ao mesmo tempo, o que resulta em duas primeiras línguas: L1a + L1b.

2. Uma língua adquirida depois da outra (antes da primeira ter sido maturacionada): L1 + L2.

3. Uma língua adquirida depois da outra (que já foi maturacionada): LM + LE (língua materna + língua estrangeira), ou LM + LA (língua materna + língua alvo).

No caso dos falantes de Afrikaans/Kaaps, podemos afirmar que eles se enquadram na situação (1), isto é, adquiriam duas línguas ao mesmo tempo. Segundo os relatos ouvidos, os jovens tiveram no ambiente do lar, e no convívio com as pessoas da vizinhança as duas línguas em questão: Afrikaans/Kaaps e inglês. Os fragmentos de três entrevistas a seguir mostram isto:

(1) Eu cresci num lar em inglês. Meu pai, ele falava Kaaps em casa. Havia uma combinação de línguas usadas aqui, inglês e Kaaps, mas eu cresci falando inglês na maior parte do tempo. Frequentei uma escola primária em inglês e ensino médio em inglês. Mas é uma forma coloquial de inglês e o Kaaps é visto como coloquial, uma versão coloquial de Afrikaans. Então na minha casa não falamos standard afrikaans. Nós falamos Kaaps e eu aprendi

¹¹ Existem escolas com currículo em Afrikaans na África do Sul. Nos anos do apartheid elas eram a grande maioria, mas hoje as escolas em língua inglesa são as preferidas.

inglês standard na escola primária e no ensino médio e óbvio agora estou começando a aprender inglês acadêmico, que é uma outra variedade de inglês.

(2) Meus pais falavam comigo, eles falavam comigo em inglês, mas falavam entre si em Afrikaans e inglês. Eu diria que em casa eu falava inglês e não Afrikaans realmente.

(3) Eu tenho um background bilíngue. Minha mãe fala, a primeira língua dela é Afrikaans/Kaaps e meu pai fala inglês. Então no nosso lar essas línguas eram usadas durante a minha criação. Eu falo inglês na maior parte do tempo, o tempo todo, mas eu entendo o Afrikaans e Kaaps escrito e falado

Como podemos notar, o Afrikaans/Kaaps fez parte da criação dos nossos participantes. O fato de eles revelarem uma possível maior familiaridade e fluência no inglês nos trouxe questionamentos, que poderão ser respondidos em estudos posteriores. O que sabemos é os pais da geração pós-apartheid preferem que seus filhos falem inglês e que frequentem lugares onde esta língua é usada. A razão por tal preferência é ligada ao fato de eles acreditarem que o inglês é a língua da internacionalização e das grandes oportunidades acadêmicas e profissionais (ANTHONISSEN, 2009).

Ainda assim, de acordo com os informantes, o Afrikaans/Kaaps possui um papel definidor da identidade Coloured não só na Cidade do Cabo, mas em toda África do Sul.

Referências

ALVES, Zélia; SILVA, Maria. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Padeia*, São Paulo, v. 2, p. 61-69, 1992.

ADHIKARI, Mohamed. 'Not Black Enough': Changing Expressions of Coloured Identity in Post-Apartheid South Africa. *South African Historical Journal*, v. 51, p. 167-178, 2004.

ANTHONISSEN, Christine. Bilingualism and language shift in Western Cape communities. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, v. 38, p. 61-76, 2009.

- BARTH, Fredrik. Introduction. In: BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries*. Bergen; Oslo: Universitets Forlaget; Londres: Allen and Unwin 1969.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Nova York: Henry Holt, 1933.
- DYERS, Charlyn. Language shift or maintenance? Factors determining the use of Afrikaans among some township youth in South Africa. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, v. 38, p. 49-72, 2008.
- FLORES, Elio C. Nós e Eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo. In: ZENAIDE, Maria; SILVEIRA, Rosa; FERREIRA, Lúcia (org.). *Educando em direitos humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 2.
- FOUGHT, Carmen. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- HOFFMAN, Michol. Sociolinguistic Interviews. In: HOLMES, Janet; HAZEN, Kirk. *Research Methods in Sociolinguistics*. Chicester: Wiley Blackwell, 2014.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.
- MILROY, Leslie; GORDON, Matthew. *Sociolinguistics*. Londres: Blackwell, 2003.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple Voices*. Oxford: Blackwell Publisher, 2006.
- SAVEDRA, Mônica. *Bilinguismo e bilingualidade: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e língua alemã*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- STELL, Gerard. *Ethnicity and Language Variation*. Frankfurt: Peter Lang, 2011.
- TITONE, Renzo. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. [S. l.]: Armando Editore, 1972.
- VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, 2014, p. 203-220.

RELAÇÕES TRANSNACIONAIS: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO

Gabriela Soares Freire¹

Introdução

Quando tratamos da questão das comunidades migrantes e línguas, a importância de se manter a língua de origem – e através dela toda a sua identidade – é sempre tida como um dos principais tópicos estudados na contemporaneidade. Entretanto, esse é um assunto que causa divergências, já que observamos que existem dois tipos de migrantes: o primeiro não sente a necessidade ou a vontade de manter qualquer relação com o país de origem, pelo contrário, o que se observa é uma tentativa de total afastamento e um desejo de mudança e imersão no contexto atual, especialmente através da linguagem; já o segundo tipo sempre fez questão de ressaltar o país que veio, a sua cultura, as religiões e as línguas que falavam, mantendo esses traços e se envolvendo em comunidades ou grupos que os auxiliam a continuarem ligados aos países de origem, e é nesse segundo grupo que a pesquisa se centrará, já que esse processo de conexão com determinada comunidade está em um espaço de pertencimento, de se sentir parte daquele grupo, de se apropriar do espaço como forma de reconhecimento identitário. Considerando o contexto de migração apresentado, ressaltamos o conceito de transnacionalismo para entender essas relações de identidade e pertencimento construídas.

O transnacionalismo que trazemos não é o reconhecido no âmbito da economia capitalista das empresas transnacionais, o

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira. Bolsista CNPq. E-mail: gsfreire@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-8412-3224.

transnacionalismo, nesse caso, geralmente se refere às experiências de indivíduos cujas identidades e relações ultrapassam as fronteiras nacionais. A concentração do estudo está nas pessoas, principalmente migrantes, cujas vidas incluem duas ou mais línguas e culturas e que têm contato frequente com as comunidades de origem. O transnacionalismo envolve a criação de novas identidades que incorporam referências culturais tanto do local de origem quanto do local de residência.

Segundo Wayland (*apud* WONG; SATZEWICH, 2006), os estudos transnacionais podem ser definidos por duas abordagens diferentes: a primeira, considerando os estudos norte-americanos, na qual existem associações de cunho político/econômico e identidades culturais ligando os indivíduos aos Estados-nação; e a segunda, difundida na Europa (SCHILLER, 2018 *apud* FOSSUM; KASTORYANO; SIIM, 2018), entende o transnacionalismo como um sentimento que envolve solidariedades e lealdades que ultrapassam a relação da pessoa com o Estado-Nação. Por exemplo, uma segunda geração de migrantes que mantém vínculos com o Estado-Nação de origem, sejam eles identitários ou cívicos – falam a língua, participam de atividades direcionadas àquela comunidade, centros culturais, acessam mídias daquele espaço –, são considerados migrantes transnacionais do primeiro caso. Já o segundo, como demonstra Kastoryano (2018), são processos tidos como fontes de solidariedade e identificação que ultrapassam as fronteiras dos Estados, a autora exemplifica apresentando as comunidades de migrantes pós-coloniais, muçulmanos em grande maioria, espalhados pela Europa e que expressam sua lealdade ao país de origem, em termos de emoções e identidades.

A partir desse conceito podemos verificar e analisar como as práticas linguística e culturais constroem as comunidades transnacionais em diferentes níveis de identidade e pertencimento, identificando os meios de manutenção linguística usados pelos agentes glotopolíticos dessas comunidades e compreendendo como essas práticas linguísticas estão atreladas ao movimento migratório transnacional. Sendo assim, nesse artigo iremos nos

aprofundar na base teórica pertencente ao transnacionalismo, considerando a sua história e suas vertentes.

Transnacionalismo e migrações

A política de imigração e integração sempre foi analisada em relação aos estados receptores: controle de fronteiras, política de entrada, regras de participação e diretrizes sobre políticas de acolhimento. O processo de colonização transforma os migrantes em minorias que expressam suas reivindicações perante os estados em que residem para a igualdade de cidadania, o reconhecimento e a representação política. Entretanto, ao mesmo tempo, a crescente importância das relações estabelecidas além das fronteiras nacionais em razão de uma ou várias identidades – nacional, religiosa, étnica, regional – move as reivindicações, mobilizações e participações de um nível nacional para um nível transnacional. O processo redefine a questão das relações além das fronteiras e envolve uma interação multinível entre os países de origem e de acolhimento e a comunidade transnacional espalhada por vários países, o que, em conjunto, cria um espaço transnacional de ação. Os cientistas políticos, no entanto, definem o transnacionalismo de forma diferente: eles usam o termo em referência às práticas de organizações ou instituições que operam abaixo do nível do Estado, mas cujas atividades transcendem as fronteiras nacionais.

Conforme Wayland (2006), o aumento do interesse acadêmico no transnacionalismo acompanhou a crescente atenção à globalização. Ambos os fenômenos ilustram o declínio da importância do território como fonte de identidade e poder, apontando para a importância das redes sociais. O conceito de globalização é amplamente difundido como o grande advento da modernidade, que integra todas as sociedades do mundo através da tecnologia e dos novos meios de transporte, com um intercâmbio cultural enriquecedor para todas as partes. A metáfora da liquidez empregada por Bauman (2001) para descrever a modernidade no capitalismo tardio representa exatamente essa

ideia global em que novas relações, inclusive as humanas, são mais fluidas, ágeis, difíceis de serem exploradas, mas também são mais propensas a superar obstáculos e a estar em lugares que eram antes improváveis: “Os fluidos se movem facilmente. [...] diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho” (BAUMAN, 2001, p. 2).

A maioria dos estudos nesta área reconhece a importância contínua dos Estados: as pessoas não são desterritorializadas, mas vivem suas vidas na terra, nos Estados e nas comunidades. Uma crescente literatura interdisciplinar situa o transnacionalismo dentro de Estados e localidades (SMITH; GUARNIZO, 1998; KOOPMANS; STATHAM, 2005). Nessa visão, o envio e o recebimento de Estados, regiões e localidades influenciam a criação e a perpetuação de espaços sociais transnacionais. As atividades de base são influenciadas e realizadas em contextos políticos maiores nos níveis supranacional, nacional e subnacional. Dentro desses contextos, pessoas e grupos se tornam atores políticos transnacionais. Essa interação entre atores estatais e não estatais ocorre de várias maneiras: quando os migrantes são influenciados pelas políticas e práticas dos Estados receptores, quando os migrantes são influenciados pelas políticas e práticas dos Estados emissores e quando os contextos e circunstâncias dos migrantes influenciam suas práticas transnacionais.

As políticas e práticas dos Estados receptores (às vezes chamados de “estados anfitriões” ou “países anfitriões”) influenciam a natureza e a extensão da mobilização de migrantes, refugiados e grupos étnicos minoritários formados por seus descendentes. Os Estados desempenham um papel fundamental na regulamentação do acesso aos territórios nacionais e na definição de regulamentações que afetam migrantes e refugiados. A identidade étnica é mediada por instituições, práticas e tradições do Estado anfitrião.

Seguindo a conceitualização do transnacionalismo como modo de adaptação, é Alejandro Portes (2012) que identifica três

tipos de transnacionalismo (econômico, político e sociocultural) ao longo de dois níveis de institucionalização (alto e baixo). O autor argumenta que o transnacionalismo é uma forma de adaptação migrante que difere da assimilação. É um possível fim baseado nas decisões pessoais e familiares tomadas em um complicado processo de integração, e muitas vezes depende do aproveitamento dos aspectos culturais e religiosos culturais. Uma vez que o transnacionalismo está associado aos processos de capital global, é visto por Portes como uma forma potencial de resistência individual e do grupo às estruturas dominantes:

De facto, se os nossos resultados mostram que a experiência de discriminação na sociedade anfitriã aumenta significativamente algumas formas de transnacionalismo, e outros resultados indicam que estas actividades podem melhorar a sorte das famílias pobres das terras de origem, a verdade é que os dados aqui reunidos mostram sem qualquer ambiguidade que os imigrantes mais empenhados em iniciativas transfronteiriças não são os mais explorados ou marginalizados. Pelo contrário, o transnacionalismo nas suas diferentes formas emerge da análise como sendo um projecto sobretudo de homens com firme inserção na estrutura familiar – homens com instrução, bons relacionamentos, e uma sólida implantação no país de acolhimento. Mais do que aos recém-chegados e aos que se encontram numa trajectória de mobilidade social descendente, é a estes que se deve a organização de empreendimentos transfronteiriços, o apoio a partidos políticos e a comissões de carácter cívico nos seus países, e a dinamização das festas religiosas e dos eventos culturais e desportivos que ligam cada uma das diásporas emigrantes à respectiva nação (PORTES, 2012, p. 88).

Por outro lado, o transnacionalismo pode ser compreendido também como o resultado dos intensos e complexos laços contínuos que os migrantes mantêm com seu país de origem e as transferências culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas que ocorrem entre o país de partida e o de destino. Estes múltiplos níveis de participação são percebidos como um desafio aos princípios fundadores dos Estados-nação no que diz respeito à

territorialidade, ao cidadão, à cidadania e à adesão em uma única comunidade política. Glicker e Wimmer (2002) argumentaram que o “nacionalismo metodológico” influenciou os estudos sobre migração – suas relações com Estados, sociedades, política e soberania. No entanto, a outra parte dos estudos transnacionais leva em consideração o processo de globalização como fonte de expressão de solidariedade e identificação além das fronteiras e também inclui Estados – pelo menos para uma análise comparativa –, a fim de estabelecer as diferenças internas em tal organização. Com isso, segundo Zapata-Barrero (2018), organizações transnacionais e múltiplas identificações obrigam os Estados de origem a se posicionarem e desenvolverem o que é chamado de “política da diáspora” como um meio de manter a lealdade dos cidadãos tanto em seu território quanto “no exterior”. Para os países de origem, o processo envolve a extensão de seu poder para além de seus territórios, o que leva à desterritorialização da nação, que se torna um recurso de identidade e de mobilização. Os países receptores são levados a colaborar com os países de origem a fim de assegurar a integração para “re-territorializar” a cidadania e as identidades. Em ambos os casos, o objetivo é manter o “poder” de incorporação e cidadania ao mesmo tempo em que expande as influências estatais para além dos territórios e competir com as comunidades transnacionais em seu engajamento no processo de globalização.

A participação política em mais de uma comunidade traz à tona múltiplos membros e múltiplas lealdades ao redor da dupla cidadania e resulta, para os migrantes, em uma forma de manter uma identidade enraizada em seu país de origem. A cidadania torna-se, assim, um direito dentro do país de residência. Para os Estados de origem, isto significa manter um vínculo com os cidadãos no exterior, e envolve, ao mesmo tempo, a extensão do poder do Estado para além de seus territórios. O que está em jogo é a integração dos Estados (os anfitriões e os de origem) como comunidades transnacionais em um espaço global. Exemplo disso é a migração na Europa:

In Europe, postcolonial migrants, Muslims comprising a large majority, spread in all member states express their attachment to the country of settlement in terms of citizenship and rights. They also express their loyalty to the country of origin, in terms of emotions and identity. Being a Muslim minority in Europe as a way of belonging to a new “imagined global diaspora” brings a third dimension based upon a religious identification that is transnational both in essence and definition² (KASTORYANO, 2018, p. 65).

Nesse sentido, essas comunidades criam força e geram uma ideia de pertencimento dos participantes. A autora também argumenta que as diásporas são comunidades transnacionais de corresponsabilidade, sendo assim, em uma “diáspora global imaginada” na qual indivíduos e grupos e comunidades transnacionais estão conectados em redes globais, a diáspora tradicional perde suas bases territoriais nas quais o lar é um lugar imaginado.

Ainda segundo o exemplo de Kastoryano, os países receptores são levados a colaborar com os países de origem com o objetivo de assegurar a integração dos muçulmanos e reterritorializar o Islã, além de rejeitar qualquer identificação com o *islamismo globalizado* (KASTORYANO, 2018, p. 73) promovido por organizações internacionais que, através de imagens, símbolos e discursos, tentam criar uma solidariedade transnacional fundada em uma identificação religiosa e/ou ideológica em torno do Islã. O que está em jogo é o controle estatal sobre as ações transnacionais, que, por definição, pretendem contornar o Estado. As políticas transnacionais refletem as mudanças na percepção da migração,

² Na Europa, os imigrantes pós-coloniais, muçulmanos em grande maioria, espalhados por todos os Estados membros, expressam seu apego ao país de assentamento em termos de cidadania e direitos. Eles também expressam sua lealdade ao país de origem, em termos de emoções e identidade. Ser uma minoria muçulmana na Europa como uma forma de pertencer a uma nova “diáspora global imaginada” traz uma terceira dimensão baseada em uma identificação religiosa que é transnacional tanto em essência quanto em definição (tradução nossa).

vinculando cada vez mais a questão da identidade e da participação à segurança.

This new community is imagined upon the basis of a religion or an ethnicity that encompasses linguistic and national differences and breaks away from the territorialised nationalist project to assert itself beyond national borders, without geographical limits, as a deterritorialized nation in search of an inclusive (and exclusive) center, around an identity or an experience constructed out of immigration, dispersion and a minority situation that aims to achieve legitimacy and recognition not only from states but also from supranational or international institutions³ (KASTORYANO, 2018, p. 67).

A migração de mão de obra transnacional tornou-se agora uma característica estrutural importante das comunidades que se tornaram verdadeiramente transnacionais (KEARNEY, 1995). Um exemplo disso, trazendo para a realidade brasileira, é a comunidade boliviana que se constituiu primordialmente em volta do trabalho e das relações familiares, e atualmente é a maior comunidade migrante do estado de São Paulo. Esta observação é vista na literatura acadêmica no que diz respeito aos estudos sobre os migrantes pós-coloniais contemporâneos e sua organização social, assim como sua participação econômica e política. Sendo assim, o que se entende por comunidade transnacional é uma comunidade estruturada por indivíduos ou grupos estabelecidos em diferentes sociedades nacionais, compartilhando referências comuns – territoriais, religiosas, linguísticas – e expressando interesses comuns além das fronteiras. Migrantes, minorias ou

³ Esta nova comunidade é imaginada a partir de uma religião ou etnia que engloba diferenças linguísticas e nacionais e se afasta do projeto nacionalista territorializado para se afirmar além das fronteiras nacionais, sem limites geográficos, como uma nação territorializada em busca de um centro inclusivo (e exclusivo), em torno de uma identidade ou experiência construída a partir da imigração, da dispersão e de uma situação minoritária que visa alcançar legitimidade e reconhecimento não apenas dos Estados, mas também das instituições supranacionais ou internacionais (tradução nossa).

grupos étnicos dependem de um sentimento de pertencimento a uma unidade através de redes transnacionais para consolidar sua solidariedade além dos contextos territoriais.

O surgimento de comunidades transnacionais é um “fenômeno global” e diz respeito principalmente à migração pós-colonial. Os migrantes estão envolvidos na estruturação de redes baseadas em interesses econômicos, intercâmbios culturais, relações sociais e mobilizações políticas. As comunidades transnacionais são, portanto, consideradas como uma nova forma de analisar e entender a experiência dos migrantes. Através de novos meios de comunicação e sua influência nas instituições e políticas nacionais e internacionais, os atores transnacionais também estão no centro das redes através das quais circulam conhecimento e poder – conhecimento sobre outras culturas e estruturas institucionais – e o poder de agir além das fronteiras territoriais. A crescente mobilidade e o desenvolvimento da comunicação contribuíram para intensificar essas relações transfronteiriças e até mesmo para criar um espaço transnacional de participação econômica, cultural e política.

Considerações finais

O nomadismo impulsionado pela globalização gera consequências nos estudos relacionados aos fenômenos migratórios. De acordo com a pesquisa de Vertovec (2007), mais e mais pessoas estão migrando de e para novos lugares, e embora haja uma tentativa de unificar esses indivíduos em um único bloco denominado “imigrantes”, essa diversidade é cada vez mais extensa. Além dessa pluralidade, o acesso à tecnologia e às mídias sociais geram novas formas de entender as dinâmicas migratórias.

Com isso, a política transnacional de comunidades e Estados cria uma nova configuração de nação e território, estabelecendo diferentes regras de poder dentro da globalização. Dependendo do seu contexto, esses grupos podem ser entendidos e estudados seguindo as duas visões já apresentadas de transnacionalismo.

Entretanto, de maneira geral, uma forma transnacional de participação possibilita às populações migrantes a criação de um novo espaço de socialização para aqueles envolvidos na construção dessas redes além das fronteiras nacionais.

Sendo assim, a partir das ideias apresentadas, podemos observar que o entendimento das comunidades transnacionais aparece como um próximo passo para o pluralismo cultural e para a política de identidade. Essa dinâmica favorece o pluralismo étnico, linguístico e privilegia as atividades culturais organizadas por associações de migrantes.

Referências

- BASCH, L.; BLANC-SZANTON, C.; SCHILLER, G. S. Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Nova York, v. 645, p. 1-24, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GLICK, S. N.; WIMMER, A. Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. *Global Networks 2*, v. 4, 2002, p. 301-334.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.
- KASTORYANO, R. Transnational Politics of Integration and an “Imagined Global Diaspora”. In: FOSSUM, J. E.; KASTORYANO, R.; SIIM, B. (org.). *Diversity and Contestations over Nationalism in Europe and Canada*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.
- KEARNEY, M. The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism. *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 547-565, 1995.
- KOOPMANS, R.; STATHAM, P. *Contested Citizenship*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2005.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ (NEPO). Observatório das Migrações em São Paulo. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/>. Acesso em: 03 out 2021.

PORTES, A. Convergências teóricas e dados empíricos no estudo do transnacionalismo migrante. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 69, 1 out. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1339>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SCHILLER, N. G. Theorising About and Beyond Transnational Processes. In: FOSSUM, J. E.; KASTORYANO, R.; SIIM, B. (org.). *Diversity and Contestations over Nationalism in Europe and Canada*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.

SMITH, M. P.; GUARNIZO, L. The Locations of Transnationalism. *Comparative Urban and Community Research*, New Brunswick, v. 6, p. 3-31, 1998.

VERTOVEC, S. *Transnationalism*. Londres; Nova York: Routledge, 2009.

WAYLAND, S. The Politics of Transnationalism: Comparative Perspectives. In: SATZEWICH, V.; WONG, L. L. (org.). *Transnational Identities and Practices in Canada*. Toronto: Vic, 2006.

ZAPATA-BARRERO, R. Transnationalism and Interculturalism: Overlapping Affinities. In: FOSSUM, J. E.; KASTORYANO, R.; SIIM, B. (org.). *Diversity and Contestations over Nationalism in Europe and Canada*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.

DESIGNAÇÕES DO SUJEITO NO CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO

Carolina da Silva Vieira Magalhães¹

Introdução

O trabalho sugere uma ênfase em aspectos teóricos voltados para o sujeito ao tratar de aspectos pertinentes à produção de certos efeitos de evidência relacionados a sujeito e língua, sujeito e sentido no tocante às designações de imigrantes. Esse trabalho apresenta a seguinte divisão: em um primeiro momento, as designações de sujeito em contexto de imigração, a princípio propostas pela ONU, que são importantes na HIL, são trazidas a fim de refletir como estas incidem sobre o sujeito e sobre as políticas linguísticas.

A segunda parte do trabalho trata-se de uma entrevista com imigrantes acerca de sua identificação com as designações imigrante, estrangeiro ou refugiado seguida de uma leitura discursiva da autodesignação indicada por eles. Assim, no primeiro eixo deste trabalho discutimos as formas de identificação do sujeito migrante em relação ao país ou a outro espaço territorial que não sua própria nação.

Abordar a relação sujeito-espaço-língua e a forma como isso é construído, a partir, também, da forma de entrada no país, as motivações que levaram à migração, a possibilidade de escolha (voluntariedade, obrigação ou necessidade) é crucial para o segundo momento da pesquisa quando abordamos as formas de identificação a partir das designações sobre a língua.

Nos respaldamos no conceito de formações imaginárias proposto por Pêcheux (1990, p. 82) o qual aponta os lugares

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Vanise Medeiros. E-mail: carolinaa_mag@hotmail.com.

imaginários, representados como posições, definidos numa relação entre o lugar de A e B. Assim, o autor procura mostrar que lugar A e B atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Nessa mesma direção, Orlandi (2009, p. 40), afirma que tais imagens resultam de projeções, desse modo, através dessas projeções de imagens formuladas, o sujeito pode ajustar seu dizer e, conseqüentemente, suas posições.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2009, p. 42).

Figura 1: Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?
I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Fonte: PÊCHEUX, M. (1990).

Pêcheux propõe algumas questões a serem feitas a fim de explicar o funcionamento desses lugares na relação interlocutiva projetados como posições no discurso. Desse modo, as perguntas “quem sou eu para lhe falar assim?”, “quem é ele para que me fale assim?” ajudam a compreender a distribuição dos papéis sociais entre os participantes da interlocução.

Há, nesse caso, o deslocamento da noção de emissor e receptor quando Pêcheux fala entre efeito de sentido entre lugar de A e o lugar de B, propondo, portanto, a noção de lugares que são

ocupados pelo sujeito locutor no processo discursivo e estabelecendo, nesse jogo das imagens, a imagem que eu faço do meu lugar e a imagem que eu faço do lugar do outro.

A fim de exemplificar a questão, tomamos os verbetes no dicionário Houaiss (2001):

1. ESTRANGEIRO s.m. e adj. Que é natural de outro país. Que não faz parte de uma família, de um grupo. Ser estrangeiro em seu país, desconhecer suas leis, seus costumes, seus hábitos.

2- IMIGRANTE s.m. e s.f. e adj. Pessoa que habita e possui residência fixa (legal ou ilegal) num país estrangeiro; Diz-se da pessoa que se estabelece ou se encontra estabelecida num país estrangeiro; que imigra ou imigrou.(Etm. Do latim: *immigrans.antis*).

3- REFUGIADO s.m. e adj. Pessoa que, em razão de uma guerra ou por sua religião, etnia, orientação sexual, ideologia etc., foi obrigada a sair de sua terra natal e se mudar para outra, por ser alvo de perseguição; indivíduo que se mudou para um lugar seguro, buscando proteção; quem se refugiou; pessoa que busca escapar de um perigo; que se encontra em refúgio, em local seguro e protegido.

No que diz respeito à designação de estrangeiro, há um sentido da nação como um grupo, uma família com características comuns. Observamos nestas definições a relação de interior e exterior, bem como a noção de não pertencimento, uma vez que o sujeito não conhece as leis, usos e costumes ou língua deste espaço. O espaço pode ser o seu próprio país. Enquanto o tempo de permanência aparece como um fator determinante do imigrante, que busca um espaço para estabelecer residência, mesmo que seja temporário, este não é um fator considerado no verbe estrangeiro, podendo-se depreender daí que os estrangeiros estão relacionados ao movimento sem criar vínculo com o lugar (RAMOS, 2018, p. 100).

A partir das orações “estabelecendo-se”, “habita e possui residência fixa” é possível interpretar que a estadia do imigrante não se dá de modo breve. Entretanto, a ideia de pertencimento se apresenta dentro dessas definições quando se cria o efeito de exclusão (RAMOS, 2018, p. 98). A produção desse efeito se dá a

partir da ideia de deslocamento do sujeito que não pertence ao lugar onde está.

O refugiado, no entanto, está associado a questões de acolhimento, segurança, proteção, inclusão, em contrapartida, insegurança, fuga etc. Traz consigo a responsabilidade de Estado de disponibilizar e garantir a permanência de recursos para a sobrevivência e proteção daquele sujeito.

Retomando, portanto, os verbetes analisados no dicionário Houaiss, vemos que a produção dos sentidos é feita consoante às posições de quem enuncia. Segundo Orlandi (2012, p. 18-19), trata-se de um gesto de interpretação que “é o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história [...]. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política”. Isso porque essa enunciação se dá com base em uma formação discursiva, que dita os sentidos possíveis, nesse caso do que significa ser cada uma dessas designações.

Entrevista e leitura discursiva

A fim de analisar os conceitos que norteiam esse trabalho, quais sejam as condições de produção, formações imaginárias e relações entre sujeito, língua e espaço sobre as designações de imigrante e estrangeiro, serão apresentados recortes de duas entrevistas nas quais foram colocadas duas questões sobre identificação: (i) “Você é imigrante?” e (ii) “Você é estrangeiro?” a três entrevistados.

Os entrevistados selecionados para a pesquisa têm 35, 31 e 30 anos, respectivamente, e estão no país estrangeiro há cinco anos. Considerando a forma de entrada no país em que vivem, apenas o Entrevistado 3 esteve em situação de refúgio. Logo, essa última designação foi considerada nas perguntas realizadas a esse entrevistado.

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>Você é um imigrante?</p> <p><i>Me considero imigrante. Não tanto pelas diferenças culturais, mas sim por causa dos direitos que te lembram que você não está no teu país (não podendo votar, por exemplo) ou decisões políticas que podem te afetar, por exemplo, a Argentina decidiu cancelar os voos do Brasil. Se eu quero ir para a Argentina hoje, não tenho voos.</i></p>	<p>Você é um imigrante?</p> <p><i>Sim. Só pelo sentido literal mesmo. Porque, de fato, eu imigrei. Então, sou imigrante em todos os sentidos e sempre vou ser.</i></p>	<p>Você é um imigrante?</p> <p><i>Não, não sou imigrante... porque imagino que o imigrante saiu do seu país e escolheu outro lugar, na esperança de ser melhor. Mas eu não tive escolha.</i></p>
<p>Você é estrangeiro?</p> <p><i>Sim. Mas aí é o idioma, o time que você torce, que não é daqui, etc... Aí, eu acho que é mais cultural. Porque imigrante tem mais a ver com se estabelecer num país e ser estrangeiro tem mais a ver com a identificação, eu acho.</i></p>	<p>Você é estrangeiro?</p> <p><i>Pra ser sincero, eu não sei o significado exato da palavra estrangeiro. Mas até então, não. Eu tenho residência e cidadania aqui. Pertença aqui, apesar de ser imigrante [...] porque eu não sou mais estranho nesse país. Pertença legalmente a ele, então não sou um "estranho", se é que a palavra estrangeiro deriva de estranho.</i></p>	<p>Você é estrangeiro?</p> <p><i>Sim, eu sou estrangeiro. Porque não tive a mesma infância e não tenho as mesmas referências das pessoas daqui.</i></p>

Pensando as formações imaginárias incluindo, fortemente, as condições de produção e a memória, ganha-se uma nova camada de análise de uma única designação (imigrante ou estrangeiro) a partir das enunciações dos entrevistados acerca do assunto. Ler

discursivamente esses enunciados à luz das teorias apresentadas anteriormente, nos permite analisar esses recortes marcados pelas condições de produção históricas do enunciado pensando em como os entrevistados se dizem e, conseqüentemente, na ideologia que os atravessa. Questões como “por que determinada designação não é abraçada”, “por que existem barreiras em relação à outra?” são noções muito importantes para sair da noção de sujeito universal a abrir reflexões que iluminam essas categorias.

Em um gesto de interpretação das projeções de imagens feitas sobre suas posições, nota-se, na enunciação do entrevistado 1, ora uma inscrição administrativa, quando se fala da imagem do imigrante, ora uma inscrição cultural quando se fala da imagem do estrangeiro. Trata-se de um atravessamento do administrativo que o inscreve como imigrante.

Em contrapartida, na segunda entrevista, as questões administrativas também inscrevem o entrevistado 2 como estrangeiro (*Pertenço legalmente a ele, então não sou um “estranho”, se é que a palavra estrangeiro deriva de estranho*). Então, a contra-identificação de estrangeiro e a identificação com imigrante em “*Pertenço aqui, apesar de ser imigrante*”, leva à questão de qual a memória o sujeito (entrevistado 2) recorta para dizer o que diz e isso fazer um sentido para ele.

Ao terceiro entrevistado foi feita mais uma questão, considerando sua forma de entrada no país:

Entrevistado 3
Você é refugiado?
Sim, eu sou um refugiado. Porque o meu país passou por uma situação de guerra insuportável e tive que largar tudo e sair de lá com quase nada.

Enquanto vemos na fala dos entrevistados um atravessamento político (em relação ao voto), administrativo (cidadania), em outro momento, quando questionados sobre ser estrangeiro, um atravessamento cultural, a identificação como refugiado traz consigo outras questões, além das mencionadas nas respostas anteriores, sobre a relação desse sujeito com o espaço e com Estado. A ausência de escolha e falta de preparo para a mudança, a relação com o espaço como um espaço de refúgio mobiliza questões relativas à garantia dos direitos linguísticos e direitos humanos em situações precárias.

Esses discursos podem mudar, podem produzir outros sentidos. É importante lembrar que os sujeitos estão situados em uma sociedade que traz valores como pertencimento, cultura, prestígio que fazem parte desse processo de identificação e contra-identificação. Pensando nisso, ao designar “refugiado”, têm-se o objetivo de destacar a diferença entre estes imigrantes e os estrangeiros que migraram de outra forma, considerando suas particularidades e remetê-los aos seus já-ditos. Trata-se de encontro à ideia da universalidade do migrante como também desprender a imagem estereotipada de refugiado a fim de construir e solidificar uma política de reivindicação para esta categoria.

Em contrapartida, é importante atentar para que ao analisar os refugiados não corra o risco de reduzi-los ao contexto de imigração e, mais do que isso, apagar as reais condições de existência dos sujeitos levando à uma outra universalidade da categoria como sujeitos que compartilham as mesmas experiências, desejos, demandas, aflições, dificuldades.

Nesse sentido, não se trata de apontar ou identificar estereótipos carregados pelos sujeitos entrevistados em questão, do mesmo modo que não se busca limitar as designações de sujeitos no cenário migratório, mas, ao contrário, apontar para a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos em quaisquer das condições de imigração e suas diferentes formas de entrada no país estrangeiro.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste trabalho são apenas o início de um estudo teórico que procura refletir sobre o funcionamento do imaginário na linguagem no que diz respeito à identificação dos sujeitos fora de seu território de origem sobre diferentes designações. Tendo em vista que são diferentes as relações estabelecidas, não se pode correr o risco de tratar os imigrantes pertencentes aos diversos tipos de categorização como um imigrante universal. Desde a forma de entrada até as relações a serem estabelecidas com a língua, espaços e sujeitos locais, essas circunstâncias são regidas de maneiras distintas.

A fim de não cair em uma homogeneização, não se pode desconhecer tais categorizações que carregam em si um imaginário e memórias muito fortes que envolvem as motivações de se deixar o país de origem (sejam elas positivas ou negativas) e a presença ou não de tensões que nunca se limitam à língua ou ao espaço ou aos sujeitos, mas que atravessam toda essa tríade.

Por fim, foi possível, ainda que brevemente, apontar que organizações políticas de ordem social, jurídica e administrativa têm interferência nas projeções de imagens na interlocução considerando o fato de que o reconhecimento, a visibilidade, o espaço dado a diferentes culturas em um estado-nação, em oposição ao apagamento, exclusão a impossibilidade de sujeitos de direito vivenciarem suas línguas e culturas, são constitutivos de uma formação imaginária nesse jogo de posições.

Referências

D'OLIVO, F. Refugiadas Congolesas: processos de resistência e subjetivação na língua do país de acolhimento. *In*: GRIGOLETO, E.; STOCKMANS, F.; SILVA, S. (org.). *Discursos de resistência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

- _____. Tensões no ensino/aprendizado de português para refugiados: uma visão discursiva. *Reflexos*, n. 4, 2019. Disponível em: <https://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/358>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2009.
- _____. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.
- PAYER, M. O. *Memória da língua-imigração e nacionalidade*. Campinas: [s. n.], 1999.
- PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F.; HAK, H. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.
- RAMOS, T. V. Imigrante, estrangeiro, expatriado – entre o desejo da hospitalidade e o encontro com a hostilidade. *Conexão Letras*, v. 12, n. 18, p. 95-114, 2018.
- RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Nota sobre a noção de cultura e sua relação com a de civilização: o ocidente como observatório das formas de vida social. *Fragmentum*, Santa Maria, n. esp., p. 61-90, jul./dez. 2018.

BLOCO 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E GLOTOPOLÍTICAS

AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO NOVO ENSINO MÉDIO: INDIVIDUAÇÃO DO SUJEITO E DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO

Fernanda Gonçalves de Laia¹

Introdução

Historicamente, a Educação no Brasil é marcada por determinações de ordens política e econômica, e organizada em redes de significantes, memórias que estruturam as relações sociais. A respeito da etapa do Ensino Médio, ao longo do tempo, prevaleceu a dualidade estrutural, que tem raízes na forma da organização da sociedade brasileira e nas relações entre a classe dominante e a classe trabalhadora (KUENZER, 1997). Com a crise estrutural do capitalismo de 2008, a ofensiva empresarial aprofundou sua atuação no processo de significação de políticas educacionais (FREITAS, 2018). Neste artigo, destacamos, especificamente, a Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que são documentos que afetam o espaço escolar como discurso, marcado por disputas e tensões, e que contribuem para regular a vida do sujeito urbano escolarizado (PFEIFFER, 2000).

Tomando como trajeto de leitura os termos ‘autonomia’, ‘autônomo’, ‘protagonismo’ e ‘protagonista’, do lugar teórico em que nos situamos, a Análise de Discurso francesa (AD) em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), este artigo visa analisar os diferentes processos de significação e individuação do sujeito (ORLANDI, 2005), inscritos na textualização de livros

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Bethania Mariani. Bolsista Capes. E-mail: felai@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-8034-4388.

didáticos de Projeto de Vida.² A escolha dos livros didáticos para compor nosso *corpus* deu-se em função de nossas inquietações sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. Em condições marcadas pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático que afastou a Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi promulgada a Lei n.º 13.415/2017, responsável pela Reforma do Ensino Médio em vigor, estabelecendo “lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018).

Compreendemos com Silva Sobrinho (2019, p. 133) que “o discurso é um objeto historicamente determinado e que sua complexidade revela as determinações dos conflitos e lutas de classes de uma formação social”. Sobre as relações entre a classe dominante e a classe trabalhadora que são estabelecidas nos processos discursivos, trazemos o que nos diz Pêcheux (2014 [1975]), fundamentado em Althusser. Ao considerar a reprodução/transformação das relações de produção a partir do que ele denomina como *conjunto complexo dos Aparelhos Ideológicos de Estado*, o autor salienta que

em sua materialidade concreta, a instância existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e *comportam posições de classe*: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como em outras formas da luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e*

² Com a implementação da Lei n.º 13.415/2017, livros didáticos foram elaborados para atender o componente curricular Projeto de Vida que passou a fazer parte do Novo Ensino Médio. Neste artigo, analisamos livros didáticos aprovados no PNLD 2021.

que sejam então aplicadas aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 132, grifos do autor).

A instância ideológica tem sua materialidade concreta sob a existência de formações ideológicas que, simultaneamente, têm um caráter regional e comportam posições de classe. Dito de outro modo, são as formações ideológicas que determinam práticas relacionadas a posições de classe. Aprendemos com Pêcheux (2014 [1975], p. 146) que o sentido não existe em si, pois “ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas)”. Em nossos gestos de interpretação, consideramos que as palavras ‘autonomia’, ‘autônomo’, ‘protagonismo’ e ‘protagonista’ adquirem sentido na discursividade, partindo da relação entre formação ideológica e formação discursiva, na qual os autores dos livros didáticos analisados estão inseridos.

Tomamos como ponto de apoio a concepção althusseriana (1980) da noção de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que são compreendidos como um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas, contribuindo para a reprodução das relações de produção. Amparados em Althusser (1980), consideramos o AIE escolar como um dos principais reprodutores das relações sociais de produção capitalista e, pensando com Pêcheux (2014 [1975]), compreendemos que, no interior do AIE escolar, o aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se encontra e impõe “*novas relações de desigualdade-subordinação*” (PÊCHEUX, 2014 [1985], p. 133, grifo do autor).

Processos de significação e individuação do sujeito

Para conceitualizar Discurso Pedagógico (DP), seguimos Orlandi (1996 [1984]) que elaborou uma tipologia, distinguindo três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário. A escola, instituída por regulamentos, atua pelo seu discurso e pelo lugar de prestígio e de legitimidade que ocupa. Conforme nos explica a autora, o DP caracteriza-se pelo fato de estar associado à escola, representando um dizer institucionalizado e de caráter circular, pois ele tem origem nela e volta-se para ela. Em suas reflexões sobre os tipos de DP, Orlandi (1996 [1984]) destaca a articulação de dois processos fundamentais na linguagem: o parafrástico, que corresponde a formulações diferentes para mesmo sentido, e o polissêmico que se define pela “tensão que aponta para o rompimento” do que se configura como “o mesmo, o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 1996 [1984], p. 27). A autora ainda ressalta que, no discurso lúdico, o referente está exposto à presença dos interlocutores, havendo, assim, a expansão da polissemia; no discurso polêmico, os interlocutores direcionam o referente, controlando a polissemia; e no discurso autoritário, há um agente único que recobre o referente pelo dizer.

O livro didático constitui-se como um espaço simbólico (ORLANDI, 2001) em que a posição do sujeito urbano escolarizado (PFEIFFER, 2000) é identificada em relação ao Estado e à escola. Antes de apresentarmos nossas análises, em busca de atravessarmos a transparência da linguagem, trazemos os sentidos encontrados no dicionário, instrumento linguístico, conforme Auroux (2014 [1992]). No movimento de palavra-puxa-palavra, procuramos pelos pares ‘autonomia/autônomo’, ‘protagonismo/protagonista’ no dicionário. Vejamos, na tabela a seguir, as definições:

Tabela dos verbetes ‘autonomia’, ‘autônomo’, ‘protagonismo’, ‘protagonista’ no dicionário Evanildo Bechara

Autonomia	Autônomo	Protagonismo	Protagonista
Aptidão de governar a si mesmo; independência.	Com autonomia.	Ideia de que a ação, a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos.	Personagem mais importante numa trama.
Independência de um país ou uma instituição de se administrar.	Que ou quem trabalha por conta própria.	Qualidade do personagem principal de tramas cinematográficas, teatrais, literárias ou televisivas.	
Condição de independência econômica.			
A distância que um veículo pode percorrer sem se reabastecer.			

Como salienta Silva Sobrinho (2019, p. 139), na perspectiva da teoria materialista dos processos discursivos, o sentido de uma palavra “é sempre produzido em uma conjuntura histórica determinada pelas forças materiais e ideológicas em lutas”. Em consonância com o autor, entendemos que os significantes ‘autonomia’, ‘autônomo’, ‘protagonismo’ e ‘protagonista’ são afetados/constituídos pelas lutas ideológicas de classe, interferindo nos interesses que estão em jogo nos livros didáticos de Projeto de Vida. Para o trabalho em tela, selecionamos recortes Orlandi (1984) de três livros didáticos de Projeto de Vida. Vejamos o recorte 1.

Recorte 1

A formação de **sujeitos autônomos**, que saibam **monitorar sua conduta na vida pessoal e profissional**, dirigindo-a para alcançar seus objetivos, é um dos maiores desafios daqueles que lidam com a formação dos jovens. A capacidade para **autorregular a própria conduta, meta da vida adulta**, também explicitada nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é tarefa a ser trabalhada durante **toda a Educação Básica por meio de atividades pedagógicas vivenciais, intencionais e sistematizadas**.

Fonte: CERICATO, I. **(Des)envolver e (trans)formar**: Projeto de Vida. Volume único. São Paulo: Ática, 2020, p. 182, grifos nossos.

Nos processos discursivos, há uma série de formações imaginárias que designam os lugares determinados na estrutura de uma formação social (PÊCHEUX, 2014 [1969]). Neste recorte, podemos compreender que o processo de produção de sentidos pressupõe que os objetivos serão alcançados pelos sujeitos se eles tiverem capacidade de monitorar e autorregular a vida pessoal e profissional. Além disso, podemos dizer que o processo de produção de sentido convoca uma memória que remete ao período do capitalismo industrial, em que ‘monitorar’ e ‘autorregular’ marcavam um funcionamento de uma discursividade que instaurava o efeito de monitorar a conduta do operário.

Na forma neoliberal do capitalismo, a gestão dos sujeitos do capitalismo industrial não é mais necessária, uma vez que o sujeito é aquele que vai se autorregular, se autodisciplinar, se autocontrolar para se adaptar às condições de produção/reprodução social, “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337). Assim, podemos analisar que, no recorte 1, o funcionamento autoritário do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 1996 [1984]) aponta para atitudes disciplinares que devem ser internalizadas pelos sujeitos urbanos escolarizados. Esses sujeitos, em si e por si, manifestam atitudes disciplinares. Vejamos o recorte 2.

Recorte 2

Todo indivíduo que **optar por trabalhar e estudar ao mesmo tempo** deverá equilibrar essa balança, de acordo com suas prioridades. [...] **conciliar trabalho e estudo pode valer a pena.** [...] ainda que trabalho e estudo não se relacionem efetivamente, **certa independência financeira pode proporcionar autonomia ao indivíduo.**

Desse modo, podemos dizer que as **vantagens de trabalhar e estudar ao mesmo tempo** estão ligadas à construção de uma carreira, de uma rede de relacionamentos profissionais e de amigos, além do ganho de recursos financeiros.

Fonte: SASSI, F. C. de O. M.; SASSI JÚNIOR, E. #MeuFuturo: Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 160, grifos nossos.

Nas condições de produção dos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, o funcionamento da escola está atrelado às exigências do mercado de trabalho. Conforme salientam Nogueira e Dias (2018), na última década, os movimentos da política educacional brasileira aprofundaram a relação entre escola e mercado de trabalho. As autoras, ao analisarem as competências na BNCC, destacam uma discursividade, nomeada por elas de “mercado-lógica”, em que os sentidos de capacitação para o mercado regem a lógica das competências.

De acordo com Orlandi (1996 [1984], p. 18), no Discurso Pedagógico, há um “mascaramento”. O recurso didático, nas palavras da autora, “mascara a quebra das leis de interesse e de utilidade”, fazendo com que o “DP apresente as razões do sistema com razões de fato. Desse modo, podemos compreender que, no recorte 2, o processo de produção de sentido de ‘autonomia’ comparece atrelado à independência financeira, relativizando a necessidade de o sujeito urbano escolarizado precisar trabalhar para sobreviver. Portanto, entendemos que o Discurso Pedagógico, sem nenhuma neutralidade, atribui motivações para que o sujeito naturalize as novas condições de permanência na escola e no mundo do trabalho.

Recorte 3

As novas profissões têm em comum a demanda por autonomia. Assim, as pessoas, principalmente quando optam por trabalhar de forma mais independente, precisam lutar contra a procrastinação das tarefas do dia a dia.

[...] o mercado de trabalho, as profissões e suas dinâmicas de funcionamento estão se transformando ao longo do tempo. As relações de trabalho estão em reformulação, trazendo mais liberdade, mas também, às vezes, menos estabilidade.

Fonte: SASSI, F. C. de O. M.; SASSI JÚNIOR, E. #MeuFuturo: Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 175.

No recorte 3, o significante ‘autonomia’ pode ser compreendido no sentido de atividade remunerada sem proteção da legislação do trabalho. Em 2017, a Lei 13467/2017, que entrou em vigor no mesmo ano, implementou a Reforma Trabalhista. Com a referida Lei, o arcabouço jurídico, criado durante a Era Vargas, foi desconfigurado. Assim, com essa Reforma, o trabalhador passou a ter menos direitos. Em nossos gestos de interpretação, o emprego da locução adverbial de tempo ‘às vezes’ marca o funcionamento de um discurso que busca suavizar a precarização do trabalho.

Nessa perspectiva, ao analisarmos esse recorte, consideramos que há uma importante questão a ser pensada: Qual a relação social sobre o trabalho autônomo está sendo estabelecida através do discurso pedagógico?

Nesse recorte, o Estado não é colocado como responsável em criar condições políticas que possibilitem o crescimento do país na criação de emprego e renda. O sujeito urbano escolarizado é colocado como aquele que deve lutar contra a procrastinação, dito de outro modo, o sujeito urbano escolarizado é responsabilizado pelo tempo que direciona à execução do seu trabalho.

Ao atribuir ao sujeito à responsabilidade em se adaptar às novas dinâmicas de funcionamento das profissões, o Discurso Pedagógico inculca os fatores próprios da ordem social atual (ORLANDI, 1996 [1984]) e individualiza a forma-sujeito histórica. A respeito da individualização, Orlandi (2005) nos diz que

o estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado. Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se individualização do sujeito na produção dos sentidos (ORLANDI, 2005, p. 4).

Na perspectiva da Análise do Discurso materialista, a linguagem é “ação que transforma” (ORLANDI, 1996, p. 28). Portanto, não podemos compreendê-la fora da sociedade, pois os processos históricos e sociais a constituem. Ao atribuir “diferentes efeitos nos processos de identificação [...] do sujeito na produção dos sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 4), o Discurso Pedagógico reforça que o sucesso ou do fracasso dele depende da sua organização, de sua adaptação às condições postas pela Reforma Trabalhista.

Recorte 4

O protagonismo juvenil é a ação de um jovem sobre seu entorno, produzindo transformações no meio, na cultura, na sociedade, na ciência e, é claro, na história. Essa forma de protagonismo, que também deve ocorrer pelo envolvimento em decisões coletivas, forma pessoas autônomas e comprometidas com a superação de problemas da atualidade – sejam elas direta ou indiretamente afetadas por esses problemas –, além de contribuir para a inserção das juventudes no mundo adulto. Por isso, é importante conhecer e compreender os direitos e os deveres perante si mesmo e a sociedade.

Fonte: DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. **Projeto de vida**: Construindo o futuro. Volume único. São Paulo: Ática, 2020, p. 127, grifos nossos.

Entendemos com Orlandi (2015 [1999], p. 47) que “o trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento”. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ao trazerem a expressão ‘protagonismo juvenil’, recuperam a memória de outras reformas que aconteceram ao longo da história da Educação brasileira. Os

estudos de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam que essa expressão aparece nos documentos oficiais da década de 1990, produzindo um efeito de sentido de homogeneização cultural e social: como se todos os jovens adolescentes fossem iguais, apagando as diferenças de classe, de raça e de condições econômicas.

Podemos dizer que, no recorte 4, ao mobilizar as noções de transformação e de superação, o Discurso Pedagógico instaura uma identificação entre o dizer e o fazer. Para ter protagonismo é preciso agir pela transformação e pela superação. Segundo Orlandi (2005, p. 4), no capitalismo, a individualização do sujeito caracteriza-se como “a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens”. Desse modo, podemos compreender que o sujeito urbano escolarizado é colocado em uma posição de sujeito jurídico, responsável pelas transformações pessoais, profissionais e sociais, contribuindo, de forma direta, para a redução da ação do Estado na garantia da oferta e manutenção de condições de subsistência.

Para efeito de conclusão

Considerando as análises empreendidas neste artigo, entendemos que, na constituição do sujeito neoliberal, há o engendramento de mecanismos de identificações que, como postula Pêcheux (2014 [1975]) são processo de interpelação-identificação que acontecem discursivamente. Sendo o discurso efeito de sentidos, devemos analisá-lo como “conjuntos de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 78).

Sendo assim, pensando com Mariani (1996), temos compreendido que as denominações ‘autonomia’, ‘autônomo’, ‘protagonismo’ e ‘protagonista’ iluminam as relações de forças presentes na Reforma do Ensino Médio e textualizadas nos livros didáticos de Projeto de Vida. No processo de significação, o Discurso Pedagógico atua na inculcação da formação discursiva

neoliberal, em que o sujeito é colocado em uma posição de relação de si para si, configurando a forma-sujeito histórica e afetando as relações humanas por uma dimensão empresarial.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1992].
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed. Trad. Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- CERICATO, I. *(Des)envolver e (trans)formar: Projeto de Vida*. Volume único. São Paulo: Ática, 2020.
- DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. *Projeto de Vida: construindo o futuro*. Volume único. São Paulo: Ática, 2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KUENZER, A. *Ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MARIANI, B. S. C. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Investigações*. v. 31, n. 2, dez. 2018.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996 [1984].
- ORLANDI, E. *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. *História das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes; Cárceres, MT: Unemat, 2001.

ORLANDI, E. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. *In: II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015 [1999].

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (1969). *In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania Mariani. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1990].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1975].

PFEIFFER, C. R. C. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 28, n. 57, p. 27-51, 26 dez. 2018.

PFEIFFER, C. R. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PFEIFFER, C. R. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC? Divisões, disputas e interdições de sentidos. *Investigações*, Recife, v. 31, p. 7-25, 2018.

SILVA SOBRINHO, H. F. Estado, política e farsa: o golpe de 2016 e o discurso na reprodução do capital. *In: GRIGOLETTO, E., DE NARDI, F. S., SILVA SOBRINHO, H. F. (org.). Silêncio, memória, resistência*. Capinas: Pontes, 2019.

ZIBAS, D. M. L. (coord.); FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

LIBRAS, LETRAMENTOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Michelle Nascimento Pinto¹

Joice Armani Galli²

Introdução e contexto da pesquisa

A presente pesquisa pretende discorrer sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois é urgente a necessidade de reafirmá-la como uma língua, além de entender o seu papel político. Discorrer sobre Libras é levar conhecimento a todos, reafirmar seu *status*, promover a cultura e a inclusão. O tema deste trabalho justifica-se por ser primordial olharmos para essa língua como critério de inclusão e reconhecimento de uma comunidade social, e não como um imaginário linguístico, escolhido a partir do mercado de trabalho ou de um viés cultural. É imprescindível analisar as políticas públicas linguísticas, rever preconceitos, verificar a evolução e o envolvimento da comunidade ouvinte, a fim de validar os dados levantados pelo Censo 2010,³ já que dez milhões de brasileiros apresentam algum nível de deficiência auditiva. Há, dentro desse número, 2,7 milhões que apresentam surdez profunda, ou seja, não ouvem nada; os outros 7,3 milhões trazem algum grau de perda auditiva.

Nascida no século XVI, a Língua de Sinais é uma língua de modalidade gesto-visual. Na Espanha, os padres Pedro Ponce de

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Joice Armani Galli. E-mail: michellenascimento@pinto@gmail.com.

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

³ Utilizamos como referência o Censo 2010 pois, no ano em que se realizaria uma nova pesquisa (2020), houve a pandemia de COVID-19, causando adiamento para atualização desse processo.

Leon e Juan Pablo Bonet conseguiram, cada um em seu momento (1580 e 1620, respectivamente), criar uma comunicação viável entre ouvintes e surdos, a partir da datilologia – sistema de representação das letras do alfabeto das línguas orais através das mãos, ferramenta útil para permitir o contato entre as duas culturas distintas. Em 1760, foi fundada em Paris a primeira escola para surdos no mundo: Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS). Foi durante esse período que estudiosos e familiares puderam perceber que as crianças surdas se desenvolviam melhor com a Língua de Sinais. Mais tarde, em 1864, também é inaugurada a primeira escola para surdos na América, nos Estados Unidos, a Hartford School, criada por Thomas Gallaudet. A instituição existe até os dias atuais e tornou-se a Universidade Gallaudet, com todos os seus programas educacionais voltados para o surdo.

Historicamente, a Língua de Sinais caracteriza-se pelo discurso sobre a inclusão, com vistas a dar a conhecer e reconhecer a comunidade surda. Ao longo dos séculos XIX e XX houve, no Brasil, uma evolução na legislação nacional para tratar da educação da Pessoa Com Deficiência (PCD), conforme será visto mais à frente. No momento, convém esclarecer a diferença entre dois conceitos comumente usados em relação à PCD: integração e inclusão. Integração é a tentativa de aproximar as pessoas com necessidades especiais do padrão considerado normal, para depois serem inseridas na sociedade. Um exemplo é a hegemonia do Oralismo no século XIX, em que os surdos eram guiados a fazer leitura labial e falar, estando então aptos para o convívio.

No que tange à inclusão, pressupõe-se que a sociedade esteja preparada para receber a PCD. Se focarmos especificamente na inclusão educacional, na página do site Ministério da Educação (MEC), encontramos que o objetivo principal dela reside no fortalecimento das “habilidades de socialização e mudar o pensamento estigmatizado sobre as deficiências ou transtornos; a diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos” (MEC, 2021).

Dessa forma, é factível entender que o Estado é responsável por criar propostas e dispositivos legais que permitam o movimento de inclusão. No contexto educacional, a inclusão aponta avanços importantes nas escolas, ao propor que essas estejam preparadas para receber qualquer aluno. Entretanto, a inserção de alunos surdos em salas regulares de ensino tem gerado angústias e conflitos. O aluno, matriculado em uma turma regular, tem o conteúdo ministrado em Língua Portuguesa e o intérprete faz a tradução simultânea. Ter apenas a figura do intérprete na sala de aula não é suficiente para efetivar o processo inclusivo. Nesse sentido, Stumpf (2009, p. 437) afirma que, com esse tipo de educação em que surdos e ouvintes dividem o mesmo espaço escolar, “a Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo um colonizado⁴ dentro da grande maioria das escolas brasileiras”. Foi a partir de tais constatações que nasceu a pergunta da presente pesquisa: qual o impacto, após os dispositivos legais sobre Libras no Brasil, na produção acadêmica da área? Face a tal questionamento, optamos por mobilizar nossa pesquisa em relação à Libras enquanto Política Linguística, além de acolher a perspectiva dos Estudos do Letramento, cujos preceitos operam em torno da língua enquanto emancipação, reconhece-se que o surdo se manteria, nesse contexto, ainda um colonizado. Entendemos igualmente a pertinência no cruzamento dessas duas áreas teóricas, pois consideramos que ambas dialoguem na leitura da sociedade grafocêntrica atual.

Isso posto, situamos o objeto de nossa investigação na triangulação de duas áreas teóricas que dialogam entre si, quais sejam: Políticas Linguísticas e Estudos do Letramento, mais precisamente dos Letramentos em Línguas, a fim de traçar um

⁴ Segundo Stumpf (2009), a Língua de Sinais é um recurso para o surdo ter acesso à língua mais importante, o Português. Não há um currículo para a Língua, a identidade e a história da comunidade surda são ignoradas, caracterizando o cenário colonizador-colonizado (Português-Libras).

panorama da Língua de Sinais no Brasil, na última década, com o objetivo de responder à pergunta inicial do presente capítulo.

Enquadramento teórico

Conforme anunciado, partimos de conceitos que fundamentam o desenho teórico-metodológico deste estudo, fazendo uma progressão sobre Letramentos, na intenção de distinguir sua recente definição em relação ao processo de alfabetização, com referência a Soares (2009), Bunzen (2010) e Galli (2017, 2020). Apresentamos ainda a importância de se enxergar a língua dentro de sua identidade, intrínseca à cultura a que está vinculada. Dessa feita, é possível entender o quanto processos educacionais formalizados pelo Estado interferem na autonomia da comunidade surda.

Avançaremos quanto aos postulados de políticas linguísticas, visto que tais diretrizes são necessárias para se pensar no reconhecimento de línguas minoritárias, como a Libras. Baseado em Lagares (2018), que aborda o ativismo linguístico, faz-se uma reflexão sobre os preconceitos que ainda persistem acerca das línguas alheias à hegemonia daquela considerada oficial pelo Estado. A partir dos alicerces deste texto, iniciamos discorrendo sobre algumas noções pertinentes aos Estudos do Letramento, notadamente os Letramentos em Línguas.

É essencial termos um panorama sobre Letramentos devido a sua importância no contexto dos estudos sobre políticas linguísticas na contemporaneidade como campo de estudos da linguagem em plena expansão. Abordaremos igualmente o caráter polissêmico deste termo, na tentativa de verificarmos o conceito que mais se afina com as leituras realizadas ao longo da trajetória desta pesquisa para a produção do presente texto. Vejamos inicialmente a origem histórica do termo letramento.

Da língua inglesa provém o vocábulo “*literacy*”, uma referência abstrata a tudo que envolve a prática de escrever, em caráter social e individual. É crucial, neste momento, fazer um

adendo para diferenciar 'letramento' de 'alfabetização', pois podem parecer conceitos similares a princípio, cuja complexidade não pretendemos aqui esgotar. Marta Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, afirma que "alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar 'alfabeto'", "é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever" (SOARES, 2009, p. 31). Letramento, então, é a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz; entretanto, não é uma ação simples, é gradual, visto que abrange uma vasta gama de conhecimentos e capacidades, usos e funções sociais. O letramento está na base da constituição identitária do sujeito num coletivo inscrito em práticas sociais, o que distingue em princípio a própria nomenclatura relativa exclusivamente a indivíduo, já que sua discursividade será responsável por inscrevê-lo no mundo.

Embora tenhamos apresentado aqui duas perspectivas acerca do que seja o termo letramento, comungamos sobre o entendimento de que sua noção seja um processo mais amplo, abarcando a trajetória relativa ao universo de inclusão social do sujeito no campo da linguagem. Nesse contexto, uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe combinar letras resultando em palavras, quando o significante ganha significado. Uma pessoa letrada é aquela que tem domínio da língua, das práticas sociais de leitura e escrita, sendo que seu entendimento está situado sob uma forma histórica e social.

Ainda que o português seja a única língua oficial do Brasil, nosso país apresenta mais de 200 outras línguas usadas por seus habitantes: de tribos indígenas; de imigrantes europeus, africanos ou asiáticos e a língua de sinais. Dentre os principais obstáculos de um país miscigenado e extenso como o Brasil, é possível citar dificuldades para comunicação em comércio, indústria, educação, o que acaba provocando descontinuidades sociais, daí a necessidade de a Constituição Federal determinar uma língua oficial.

Eni Orlandi, em seu livro *O que é Linguística*, trata da Etnolinguística, cujo preceito inicial consiste no fato de que a linguagem estaria na base das estruturas sociais: "As diferenças de

língua, aqui, *instituem* as diferenças culturais. Não são os seus efeitos, como na Sociolinguística, mas suas causas” (ORLANDI, 1987, p. 53, grifo da autora). Percebe-se assim o quanto o conceito de ‘letramento’ dialoga com áreas afins, a exemplo da Etnolinguística, por sua natureza social e discursiva.

Como este trabalho é voltado para a Libras, é indispensável pensar nos letramentos, porque são estes plurais em sua essência e nascem de contextos diversos. Refere-se, assim, a um conceito mais amplo, que tem como noções basilares a representação e o intercultural, pois em “um contexto de globalização, as línguas colocam a necessidade de sua apreensão não mais como mero serviço, mas como campo de saber” (GALLI, 2020, p. 80). Sob tal perspectiva, a autora discorre sobre a competência intercultural (CI), em que a língua nasce no e pelo social, o que influencia diretamente a forma como o sujeito pensa e se expressa diante do mundo.

Isso posto, consideramos que a Libras não é um processo alfabético, mas intrinsecamente letrado, já que vem se estabelecendo na base do contexto histórico, social e cultural no qual está sendo inserido, do qual uma grande CI deve ser depreendida para a bem sucedida comunicação entre os diferentes usuários da Libras, mas este seria um tema para outro capítulo. Voltemo-nos, aqui, para a relação desse conhecimento com a legislação nacional. Em consequência das leis publicadas entre 2002 e 2010, a Libras recebe o *status* de língua regulamentada, passa a compor o currículo de formação de professores e produz a regulamentação do tradutor e intérprete Libras/Português. Dessa forma, analisemos os desafios que a Língua de Sinais enfrenta no Brasil nos últimos dez anos, daí a delimitação histórica e temporal de 2011 a 2020, visto que a comunidade surda começa a partir desse período a alcançar mais espaço e visibilidade na sociedade.

Calvet sustenta que a política linguística “está associada ao plurilinguismo e a sua gestão. Está associada a mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania” (CALVET, 2007. P. 7).

Legalmente, a Libras é uma língua regulamentada. Entretanto, há um olhar preconceituoso sobre seu funcionamento: é uma língua frágil por ser manifestada a partir de gestos e expressões, constatação afirmada por Gnerre (1991), visto que o domínio da língua escrita traz poder em sociedades grafocêntricas. Para Rajagopalan (2013), a política linguística busca intervir na realidade linguística, por isso, é primordial olharmos para as políticas públicas linguísticas, enfatizando a pertinência da Libras.

De acordo com Lagares (2018, p. 77), à Libras aplica-se o princípio de personalidade, no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos da comunidade surda, ainda que a lei não use o termo “língua oficial”:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 13 determina o português como língua oficial. Dessa forma, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, trazendo, então, uma realidade de bilinguismo desigual, em que um grupo minoritário é colocado em condição também minoritária. O maior desafio do Estado é lidar com essa diversidade interna, na busca por condições que diminuam as desigualdades. Lagares afirma que a política linguística “é entendida como uma forma de resolver problemas linguísticos em novas sociedades multilíngues” (2018, p. 21). Dessa forma, há alguns aspectos importantes a serem considerados para que se possa pensar na regulação e expansão de políticas linguísticas para Libras, como: extensão do seu ensino como uma língua adicional (em áreas de turismo e produtos culturais, por exemplo); inserção no uso regular de relações econômicas e políticas (garantindo sua presença em instituições públicas e privadas); ampliação de uso acadêmico, científico e

tecnológico (aumento de pesquisas e publicações, disponibilidade de disciplinas/cursos a seu respeito).

As políticas públicas linguísticas surgem em decorrência da inquietação de determinados grupos sociais e, quando mencionamos políticas educacionais, cabe ressaltar que somente no século XX as PCD passaram a receber um olhar mais cuidadoso, surgindo assim, instituições com propostas específicas para esse público. A evolução da lei (como veremos adiante) infelizmente não garantiu a qualidade de acesso dessas pessoas à educação, comprometendo o desenvolvimento do país, que apresenta o acesso à educação como uma das garantias fundamentais ao cidadão.

Aspectos teórico-metodológicos

Somente na segunda metade do século XX começam a despontar, nas leis brasileiras sobre a educação, algumas citações e cuidados sobre a Educação Especial. Segundo Dias Jr. (2011, p. 156), “a formação docente da atualidade precisa estar consciente de que precisa preparar professores capacitados ao modelo inclusivista”, o que só começou a ser a realidade da educação em nosso país nos últimos anos. Como veremos a seguir, a evolução da legislação brasileira permitiu que o professor fosse minimamente apresentado à realidade da PCD, com algumas limitações.

Em 1961, é possível ver dois artigos sobre a antiga educação dos excepcionais.⁵ No ano de 1971, temos a primeira LDB, que apresenta os alunos “com deficiência” e traz uma referência a diferenças individuais. É possível observar um avanço importante na legislação sobre a necessidade de entender e aplicar a educação inclusiva, quando o Ministério da Educação e do Desporto, em 1994, traz o seguinte artigo:

⁵ A escolha vocabular é da própria legislação, como visto no Artigo 88: “A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas [...]

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Em 24 de abril de 2002 a Libras foi reconhecida através da publicação da lei que a define, tornando-a um “meio legal de comunicação e expressão [...], com estrutura gramatical própria, com um sistema linguístico oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Logo depois, em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, que regulariza o ensino de Língua Brasileira de Sinais através da inclusão, iniciando o caminho para a formação de professores e instrutores de Libras. Analisando especificamente o artigo 9º do Decreto de 2005, vemos que

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I – Até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II – Até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III – Até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição;
- IV – Dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005).

Outros dispositivos legais foram publicados oportunizando mais direitos à PCD, com políticas públicas de inclusão, como a regulamentação da profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais em 2010. Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência com o propósito de

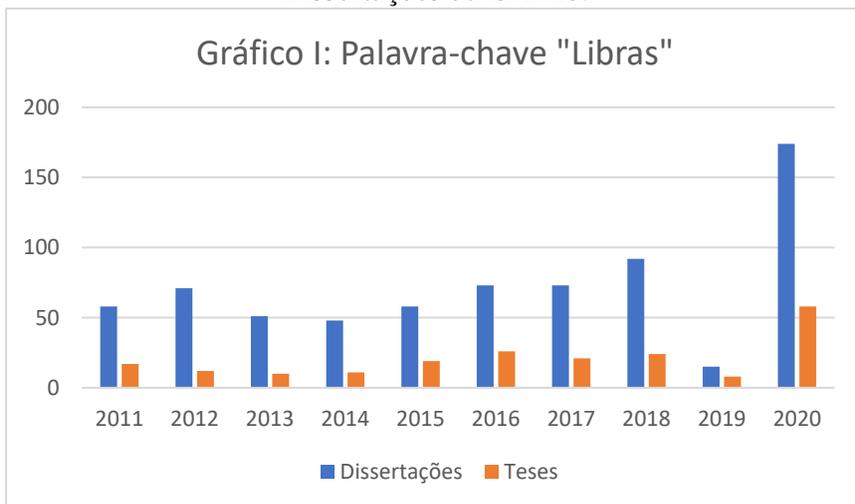
“assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No momento, iremos nos ater ao Decreto nº 5.626/2005 e ao impacto que este causou na realidade das produções acadêmicas. A partir de pesquisa documental relativa às leis e o levantamento quantitativo das referidas produções, buscamos a interface qualitativa na análise dos títulos dos trabalhos desenvolvidos em torno desse tema. Além de tais documentos, leis e produções acadêmicas, buscamos, igualmente, verificar os currículos de cursos de graduação no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF), mas no presente capítulo não desenvolveremos essa parte. Tais procedimentos metodológicos se justificam, pois, com a obrigatoriedade da disciplina ‘Libras’ no currículo das graduações, é crucial analisar se as universidades estão disponibilizando espaço e tempo para pesquisas nessa área. Examinaremos, então, as produções acadêmicas publicadas no banco de teses da Capes, a partir da busca de palavras-chave consideradas na perspectiva deste trabalho, quais sejam: Libras e Letramento(s). O presente critério de análise qualitativa teve por objetivo refletir acerca da evolução de publicações sobre a temática. Para realização da pesquisa, fizemos o levantamento de produções nos últimos dez anos (2011 a 2020), utilizando as palavras-chave ‘Libras’ e ‘Libras + Letramento(s)’, no período entendido entre agosto de 2021 a agosto de 2022.

Ao buscarmos apenas a palavra-chave ‘Libras’, encontramos 1056 dissertações e 285 teses. A cada ano obtivemos a seguinte quantidade de produções acadêmicas:⁶

⁶ Os presentes gráficos são resultado da elaboração de tabelas levantadas ao longo da pesquisa, como se poderá verificar na versão final da dissertação.

Levantamento feito pelas autoras no Banco de Teses e
Dissertações da CAPES.

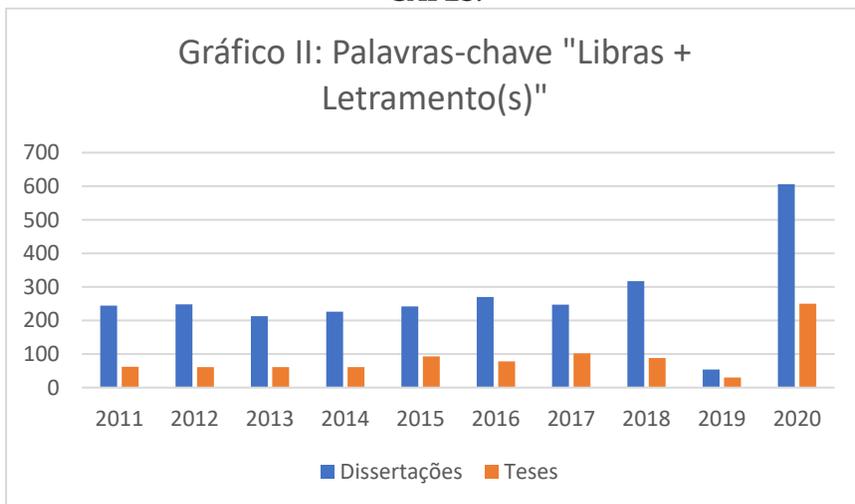


Fonte: elaborado pelas autoras.

A visualização desse levantamento a partir do gráfico permite reconhecer o crescimento de pesquisas em torno da Libras de 2011 a 2020 havendo, no entanto, expressiva redução em 2019.

Em uma nova busca, lançando as palavras-chave 'Libras + Letramento(s)', encontramos 4031 dissertações e 1649 teses. A cada ano obtivemos a seguinte quantidade de produções acadêmicas:

Levantamento feito pelas autoras no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Semelhante ao Gráfico I, constata-se nesta segunda figura o avanço no quantitativo de trabalhos e pesquisas acadêmicas no tocante à inclusão da comunidade surda. Ressaltamos a relevância em relacionar Libras, Letramentos e Políticas Linguísticas, já que tal triangulação apresentou um número maior de produções de teses e dissertações ao longo do referido recorte temporal. Enquanto responsável pela formulação de leis que garantam a acessibilidade e a inclusão, é essencial que o Estado esteja comprometido em sustentar as leis já aprovadas e que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvam pesquisas na área.

Discussão e resultados parciais

Ao analisar o referido *corpus* constatamos um crescimento nas produções acadêmicas acerca do tema, o que pode ser interpretado como um indicativo de um olhar mais atento para a comunidade surda e seus desafios. Analisando os temas das publicações, destacamos alguns títulos, pois pensamos ser relevante observar o sintagma dominante de Libras em tais produções. Optamos por

apresentar tais títulos em ordem cronológica da produção mais atual para a mais antiga:

- Políticas públicas da escola Helen Keller: implementação da Libras, documentos e narrativas (UFSC, 2020, tese);
- A inclusão de alunos surdos no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na Língua Portuguesa (UFAL, 2019, dissertação);
- Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear (UFPB, 2018, tese);
- Libras na Pedagogia: consonâncias e dissonâncias nas políticas educacionais (UNICAMP, 2017, tese);
- A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões (UFU, 2016, tese);
- A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores (URI, 2015, dissertação);
- Libras e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue (UERJ, 2014, dissertação);
- Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular (UFPB, 2013, dissertação);
- Da Libras para a Língua Portuguesa oral: a interpretação como processo de retextualização (UEPA, 2012, dissertação);
- Educação de surdos e preconceitos: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque (UFPR, 2011, tese).

A título de ilustração foi levantada uma produção acadêmica de cada ano indistintamente, se dissertação ou tese, uma vez que nosso foco era observar as palavras-chave 'Libras' e 'Libras + Letramento(s)'. Consideramos oportuno destacar também títulos que contemplassem o sintagma 'Políticas Linguísticas', por ser a linha de pesquisa na qual se insere o presente trabalho.

Observou-se, após a coleta de dados, a preocupação com o sujeito surdo em espaços diferentes, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, com os desafios enfrentados e contradições entre legislação e ação estatal, com o fato de a inclusão ser a saída para iniciarmos um processo de igualdade e emancipação desta comunidade. Dentro de dez anos houve o cuidado em conectar

Libras, Letramento(s) e Políticas Linguísticas a fim de trazer o direito de cidadania e pertencimento ao surdo.

Considerações finais

É crucial que continuemos conferindo a aplicação das leis no âmbito acadêmico, além de ressaltar a importância de investimento e dedicação em mais pesquisas com o intuito de contemplar a verdadeira inclusão da comunidade surda e assegurar seus direitos básicos a partir de novas práticas de letramentos e da formulação de políticas públicas linguísticas.

Ainda que este capítulo apresente apenas uma parte do projeto de pesquisa da dissertação, pois não tínhamos como desenvolver aqui a análise dos currículos, consideramos que nosso texto possa contribuir para pesquisas afins, já que relaciona áreas comprometidas com a melhoria das condições de inclusão e cidadania, mote de sociedades grafocêntricas plurais e diversas.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.
_____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.393, de 23 de dezembro de 1996.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L (org.). *Letramentos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- DIAS JR., J. Formação docente, ensino de língua portuguesa e surdez. In: GALLI, J. A. *Línguas que botam a boca no mundo*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- GALLI, J. A. Política linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: GRIGOLETO, E.; DE

- NARDI, F. S.; DELA SILVA, S. (org.). *Discursos de resistência*. São Carlos: João & Pedro Editores, 2020. v. 1.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.
- ORLANDI, E. P. *O que é Linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- SANTANA, A. P. BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.
- SOARES, M. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; DE OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, jan./mar. 2017.
- STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: DE QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (org.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- TRASK, R. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

Sitografia

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conceito de inclusão. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pnee-2020/inclusao>. Acesso em: 27/07/2022.
- BANCO DE TESES – CAPES. Disponível em: [https://catalogo.odeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogo.odeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

BNCC E LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PNLD: UMA ANÁLISE BASEADA NA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Fernanda Soares da Silva Torres¹

Introdução

Considerando os documentos paramétricos anteriores à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), é possível afirmar que, há décadas, a necessidade de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes já era apontada quando se abordavam questões norteadoras para a educação básica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), por exemplo, já mencionavam que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82). Tendo em vista que a BNCC foi elaborada mais de duas décadas depois dos PCN, espera-se que a variação linguística esteja entre as temáticas que alicerçam tal dispositivo legal.

Nesse sentido, estas questões orientam, inicialmente,² esta pesquisa: considerando o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC destinado ao ensino fundamental II, pode-se afirmar que houve avanço significativo na temática da

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Joice Armani Galli. Concluiu a graduação em Letras: Português Italiano e o mestrado em Linguística na UERJ. E-mail: fernanda_japeri@yahoo.com.br. Orcid: 0000-0003-3185-5397.

² Este trabalho é baseado no anteprojeto apresentado à banca de seleção para o Doutorado do Posling (UFF), em 2021. Pelo fato de a pesquisa apresentar apenas alguns meses, todas as indicações feitas aqui são parte do planejamento e podem, portanto, ser modificadas.

Sociolinguística Educacional em relação aos PCN? Caso haja lacunas na abordagem da BNCC, elas foram mantidas na discussão que os livros didáticos propõem sobre o tema?

A relevância das questões propostas se relaciona ao fato de que tal documento era esperado desde a consagração da *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Em um dos artigos relacionados à educação nacional, o 210, prevê-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Posteriormente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, no artigo 26, também assinalou a necessidade de uma base nacional comum, que corresponderia aos conteúdos mínimos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras. O restante do currículo seria composto por uma parte diversificada, que deveria ser preenchida de acordo com a necessidade local de cada sistema de ensino. Espera-se, portanto, que a BNCC considere de forma eficaz o assunto variação linguística, sendo que tal temática, devido à sua relevância, não deve ficar a cargo de cada região, e sim ser um assunto que conste na parte geral do currículo nacional.

Assim, o tema apresentado neste trabalho pode ser considerado necessário, pois, em muitos casos, o ensino de língua materna é direcionado somente à memorização de aspectos da gramática normativa e essa abordagem não possibilita ao aluno compreender as construções de sua variedade linguística, mas tende a reduzi-la a apenas decorar o que é difundido como correto, resultado da promoção do ideal de norma-padrão. A BNCC poderia surgir como instrumento capaz de contribuir para uma mudança desse paradigma, visto que norteia todo o trabalho pedagógico das escolas no país; então, se a temática da variação linguística for bem trabalhada em tal documento, os professores precisarão inseri-la em seu planejamento e os sistemas de ensino deverão proporcionar formações continuadas nesse sentido. Por outro lado, caso a tal assunto não tenha sido dada a relevância necessária, a Sociolinguística Educacional continuará distante da

maioria das realidades das escolas brasileiras. Um exemplo disso são os livros didáticos, que poderão citar esse tema apenas para cumprir tabela, conforme já era feito antes da vigência da BNCC.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva verificar de que forma os pressupostos da Sociolinguística Educacional foram considerados na elaboração na BNCC, documento que serve como parâmetro para toda a educação nacional. Esta pesquisa será direcionada à análise do que foi proposto no componente curricular Língua Portuguesa para o ensino fundamental II. Além disso, será investigado de que maneira a visão desse diploma legal influencia exemplares das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa que foram aprovadas pelo *Plano Nacional do Livro Didático* do ano de 2020 (PNLD) para tal etapa de ensino. Para isso, este estudo se aproximará de um paradigma de pesquisa interpretativista, já que será realizada uma pesquisa documental, que terá como base um olhar qualitativo dos documentos oficiais (BNCC e PCN) e, em seguida, dos livros didáticos.

Para estruturar este artigo, escolheu-se separá-lo em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, será apresentado o referencial teórico do estudo, que será baseado na Sociolinguística Educacional. Em seguida, será explicitada a metodologia que se pretende utilizar.

Pressupostos teóricos

Este trabalho baseia-se na teoria sociolinguística de Labov (1972), pois está relacionado à variação linguística. Esse campo da Linguística analisa a língua em situação de uso, visto que “ela é uma forma de comportamento social [...], usada por seres humanos num contexto social,” e serve para “comunicar suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros” (1972, p. 238). Isso reforça a necessidade de uma análise linguística baseada no uso, ou seja, em situações reais de comunicação. Para o autor, “a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais” (LABOV, 1972, p. 238). Dessa

forma, a variação não é apenas algo que é tolerável em uma língua, mas é uma característica intrínseca a ela.

Na mesma direção, Torres (2014) afirma que a Sociolinguística “analisa a língua em situação de uso e investiga os aspectos linguísticos e sociais da realidade da fala. Ela busca analisar a heterogeneidade das línguas e encontrar regularidade na variação linguística” (p. 15). Nesse contexto, a aprendizagem de língua materna deve considerar que a língua é viva e, por isso, sofre variação e mudança.

Em muitos casos, porém, as instituições de ensino não reconhecem essa característica linguística e, muitas vezes, defendem o mito de língua homogênea. Na realidade, as construções produzidas pelos alunos e, muitas vezes, vistas pelos professores como “erradas” apresentam um caráter ‘sistemático e previsível quando são consideradas as características dos dialetos em questão’ (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Há, então, uma sistematicidade nas construções utilizadas pelo aluno e isso precisa ser considerado no contexto das aulas de língua materna. Por conta dessa necessidade, tem se destacado a chamada Sociolinguística Educacional, termo cunhado por Bortoni-Ricardo, que se refere a uma “área teórico-prática [...] que investiga não só a língua, mas também as redes sociais e a cultura” (BAGNO, 2004, p. 7). Segundo a própria autora, essa

corrente tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (BORTONI-RICARDO, 2022).

Esse campo de estudo é muito importante, já que aponta para uma reflexão em relação às variedades linguísticas e tem muito a contribuir no contexto da educação básica. Isso ocorre porque estimular o aluno a decorar regras gramaticais e apenas realizar exercícios de metalinguagem são atividades frequentes nas aulas

de Língua Portuguesa, o que pode fazer com que o estudante apenas memorize, não permitindo que ele faça uma reflexão sobre questões epilinguísticas. Tal postura pode contribuir para a disseminação do mito da homogeneidade linguística, trazer à tona o preconceito linguístico e colaborar para a defesa da ideologia da língua padrão, que tem como efeito “a crença na existência de formas corretas e incorretas, que torna inaceitável a existência de variantes em regime de igualdade” (LAGARES, 2018, p. 173). Os estudos da Sociolinguística Educacional colaboram nesse sentido ao propor práticas pedagógicas que sejam capazes de proporcionar ao aluno uma aprendizagem da língua materna distante de estigmas. Obviamente, isso não significa que deve ser negado ao estudante o direito de aprender a norma culta, mas a ele devem ser propostas atividades que lhe permitam perceber que a língua é viva; portanto, sofre variação e tais variações são sistemáticas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), os discentes que chegam à escola usando construções da norma popular

têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. [...] A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15, 26).

Nesse sentido, o professor surge como uma figura importante, visto que cabe a ele propor atividades que demonstrem que a língua é heterogênea e que há uma sistematicidade no que, muitas vezes, é visto como erro. Assim, ele precisa não apenas conhecer e aceitar essa regularidade nas variedades populares, mas também partir dela nas aulas de língua materna. Isso não ocorrerá, todavia, automaticamente. Tendo em vista a tradição de imposição linguística no Brasil, é necessário um trabalho árduo. Um

instrumento que pode contribuir nessa direção é um material didático que esteja embasado em estudos sociolinguísticos. Considerando a realidade de muitas escolas, os livros didáticos surgem como elementos que podem colaborar nesse sentido. É importante citar que, no caso das escolas públicas, os livros adotados precisam ser escolhidos entre os do *Guia do PNLD* (BRASIL, 2019), e só estão aptos para a escolha os que se encaixam nos parâmetros exigidos pelos documentos que norteiam a educação pública brasileira, como a BNCC. Os últimos livros do PNLD de 2020, por exemplo, são fundamentados em todas as habilidades da *Base*. Torna-se, então, necessária uma pesquisa que estude a relação entre os livros didáticos e a BNCC à luz da Sociolinguística Educacional.

Para isso, será revisto o trabalho de Rocha (2019), que buscou verificar se a BNCC contribui para que determinada variedade seja mais prestigiada, de que maneira é tratada nela a variação linguística, se tal documento busca manter um discurso de hegemonia linguística e se o termo *norma-padrão* aparece nela (2019, p. 17). A autora analisou a versão disponível no ano de 2017 e restringiu sua análise ao ensino fundamental e à educação infantil, pois a seção do ensino médio ainda não havia sido concluída. Nesse estudo, verificou-se que a BNCC inclui os letramentos digitais como secundários, quando comparados à norma-padrão. Além disso, o documento coloca a escrita padrão como “instrumento de planificação linguística, de modo a atribuir maior valor a esta modalidade de língua em detrimento de outras”. Conforme acrescenta a autora, o termo *norma-padrão* é mencionado em diversos momentos, o que parece reforçar o ideal de padronização linguística e recomendar que seja usada “a norma *correta* em detrimento das *inadequadas*” (2019, p. 138).

Buscando ampliar a abordagem de Rocha (2019), esta pesquisa trará à tona um assunto bastante relevante e observado inúmeras vezes: a relação entre a Sociolinguística e os documentos oficiais. Isso será feito, contudo, sob uma nova perspectiva, visto que, além de se rever o trabalho já citado, por fazer uma análise da visão da

BNCC sobre a Sociolinguística Educacional, será abordada a relação desse documento com os livros didáticos aprovados pelo PNLD, objetivando verificar como ele contribui para que o ensino de língua portuguesa esteja mais alinhado aos estudos sociolinguísticos. Espera-se, dessa maneira, que este trabalho contribua para investigações nessa área e permita observar de que forma as possíveis lacunas do documento oficial contribuem (ou não) para a abordagem da variação linguística nos livros didáticos.

É importante citar que outros trabalhos já analisaram a relação entre documentos oficiais e materiais didáticos com foco na Sociolinguística Educacional. Vieira e Durval (2017) realizaram um levantamento de dados de um material didático direcionado ao sexto ano do ensino fundamental, produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no que se refere a conteúdos gramaticais e, mais detalhadamente, aos relacionados à variação linguística. Como resultado, os pesquisadores perceberam que há uma abordagem insuficiente do tema no material didático. Para isso, analisaram as questões que apareceram nos *Cadernos Pedagógicos* dos anos de 2014 e 2015. Referente ao primeiro período, de um universo de 275 questões, apenas uma atividade foi sobre variação linguística. Já em 2015, houve um pequeno avanço, em relação à abordagem desse assunto, pois foram encontradas 5 questões sobre variação linguística em um universo de 495 exercícios. Dessa forma, foi encontrado um número reduzido de questões sobre variação linguística nos materiais didáticos analisados. Outra questão apontada pelos autores é o descompasso entre os documentos paramétricos oficiais e o que foi efetivamente colocado no material didático. Foram analisadas as *Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do município do Rio de Janeiro* e percebeu-se que “o compêndio criado para esse nível não corresponde a essa orientação” (VIEIRA; DURVAL, 2017, p. 19).

Assim, conforme assinalam os autores, para que sejam propostas “estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico, é preciso ter conhecimento das orientações

curriculares e da abordagem que se tem praticado” (VIEIRA; DURVAL, 2017, p. 12). Isso demonstra que é necessário analisar os documentos que servem de parâmetro para o ensino – nesta pesquisa, será analisada a BNCC – e a prática – que se traduz, neste estudo, nos livros didáticos. Pretende-se, então, partir do documento paramétrico para verificar de que forma os pressupostos da Sociolinguística Educacional são tratados nele. Em seguida, será feita uma análise sobre o tratamento que os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020 dão ao tema, considerando a aproximação ou o distanciamento do material usado nas salas de aula em relação ao documento oficial.

Metodologia

Em primeiro lugar, será realizada uma análise documental do componente de Língua Portuguesa da *Base Nacional Comum Curricular* (2017), referente à segunda etapa do ensino fundamental. Em seguida, serão analisados livros didáticos aprovados pelo último *Plano Nacional do Livro Didático* em relação à Sociolinguística Educacional. O objetivo será analisar, primeiramente, de que forma o documento considera os pressupostos dessa área, principalmente no que se refere à temática da variação linguística e do preconceito linguístico. A partir disso, será estudado de que modo esse tratamento temático se relaciona à abordagem dos livros didáticos aprovados pelo PNLD. Será verificado em que medida possíveis lacunas da BNCC são mantidas nesses compêndios. Além disso, será realizada uma análise dos possíveis avanços da BNCC em relação a orientações curriculares anteriores, como os PCN, influenciaram a abordagem da Sociolinguística nos livros didáticos.

A metodologia selecionada é importante, pois, em muitos casos, por falta de capacitação regular ou por comodidade, muitos professores utilizam, como base de suas aulas, apenas os livros didáticos fornecidos pelos sistemas de ensino. Essa postura está longe de ser ideal, mas é recorrente em muitas salas de aula no país. Assim, se os livros didáticos pecarem na abordagem de um tema,

isso pode ser repassado para alunos durante quatro anos seguidos, tendo em vista o tempo de uso estimado de cada exemplar.³ Isso significa que um aluno pode passar todo o segundo ciclo do ensino fundamental, por exemplo, sem ter conhecimento adequado sobre sua própria língua. Não está sendo dito que os livros didáticos são os únicos responsáveis pelos resultados de uma educação inadequada, contudo, unido a outros fatores, o uso de materiais pouco eficazes pode contribuir para o insucesso de uma educação linguística baseada no uso real da língua.

Por que, então, incluir a BNCC nessa análise? Os professores que lecionam há muito tempo perceberam uma mudança nos livros oferecidos, no ano de 2019, para escolha. Muitos apontaram que os exemplares apresentavam poucos exercícios e abordavam temas gramaticais superficialmente. Na verdade, tais modificações foram requeridas por conta dos apontamentos do documento oficial. Uma análise apenas dos livros didáticos não seria suficiente para se chegar à origem da questão, tendo em vista que eles devem obedecer ao que é proposto pela *Base*. É possível, por isso, afirmar que o recorte desta pesquisa teve como partida a prática pedagógica.

Em uma leitura minuciosa da BNCC, é possível perceber que, quantitativamente, a Sociolinguística Educacional não foi eleita como um tema principal. Pode-se fazer essa afirmação, visto que, quando são buscados termos com viés sociolinguístico, como “variação”/“variações”, “cultura”/ “culto”, “variedade”, “norma”, “registro” e “preconceito linguístico”, encontram-se apenas onze habilidades, sendo que o documento apresenta um total de 185 habilidades. Além disso, no total, a *Base* apresenta dez competências essenciais ao educando e apenas uma delas foi dedicada à temática em análise.⁴ O documento propõe um trabalho

³ A partir do PNLD 2019, os livros didáticos são utilizados por até 4 anos consecutivos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31952>.

⁴ A habilidade é esta: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

baseado em quatro práticas de linguagem, que são leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica e oralidade, e esta é dividida nestes dois objetos de conhecimentos: “forma de composição de gêneros orais” e “variação linguística”. Dessa forma, percebe-se que, por um lado, uma análise quantitativa parece indicar que o documento não abordou como deveria o tema; por outro lado, uma análise que se aproxima do paradigma interpretativista pode fornecer uma visão mais ampla. Neste tipo de pesquisa, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2011, p. 41), “os pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto”. Assim, busca-se verificar se a aparente diferença quantitativa é confirmada em uma análise qualitativa.

Para isso, inicialmente, será realizada uma pesquisa de base interpretativista, sociolinguisticamente orientada, por meio da qual serão feitas análises a partir de uma pesquisa documental. Sobre esse método de coleta de dados, Lüdke e André (1986) assinalam que os documentos constituem

uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem declarações e afirmações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Por esse motivo, na primeira fase desta pesquisa, a fim de verificar o ponto de vista da BNCC sobre a Sociolinguística Educacional, será realizada uma pesquisa documental de base qualitativa. Será feita não apenas uma análise das onze habilidades sobre o tema, mas do componente curricular de Língua Portuguesa como um todo, a fim de perceber como ele propõe o ensino da língua materna, principalmente no que se refere à variação e ao preconceito linguístico. Deseja-se compreender se, em relação ao tema em estudo, há lacunas nesse documento ou se ele representa um avanço em relação aos PCN.

Posteriormente, com o objetivo de examinar como são trabalhados os pressupostos da Sociolinguística Educacional, serão analisados livros admitidos pelo PNLD 2020. Para o componente curricular Língua Portuguesa do ensino fundamental 2, foram aprovadas estas coleções: *Apoema Português*, *Geração Alpha Língua Portuguesa*, *Português: conexão e uso*, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, *Singular&Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (BRASIL, 2019). Serão selecionados para análise alguns desses compêndios.

Após essa etapa, o objetivo será relacionar os dados obtidos em cada fase da pesquisa, para, então, verificar como a abordagem da BNCC influenciou a elaboração dos livros. Será observado se as possíveis lacunas do documento foram mantidas e, em seguida, será analisado o que poderia ser incluído.

Dessa maneira, inicialmente, será realizada uma análise documental dos PCN e da BNCC. Em seguida, os livros didáticos aprovados pelo PNLD serão utilizados a fim de verificar de que forma os compêndios se relacionam ao que foi aprovado pelo documento paramétrico mais recente. Para isso, serão mapeadas as ocorrências da temática da Sociolinguística Educacional, percebendo em que medida aparecem estes temas: preconceito linguístico e variação linguística.

Considerações finais

Tendo em vista os estudos da Sociolinguística, é importante afirmar que tal área não conseguiu acabar com o preconceito linguístico, mas, pelo menos, trouxe à tona essa questão e demonstrou que não há justificativas científicas para sua existência. Conforme assinala Bagno (2003, p. 118), “não se pode negar que a língua é heterogênea e “enquanto houver gente falando uma língua, ela estará em constante variação e, conseqüentemente, vai sofrer mudança”.

Essa situação faz com que seja relevante a temática desta pesquisa, visto que os documentos paramétricos devem contribuir

para a disseminação de uma educação linguística menos preconceituosa e mais próxima dos estudos sociolinguísticos. Considerando que a escola é o espaço no qual devem ocorrer a socialização dos alunos e o respeito às diferenças, torna-se necessário que os professores da educação básica compreendam as diferentes variedades que aparecem no contexto escolar. Dessa forma, os alunos entenderão que a língua é viva e variações são esperadas. Esta pesquisa busca contribuir nesse sentido, visto que irá rever o estudo de Rocha (2019) e verificará de que forma a BNCC aborda a Sociolinguística Educacional e como esse campo de pesquisa influencia o tratamento da variação linguística e do preconceito linguístico por parte dos livros didáticos.

Sabe-se que os currículos são compostos por uma parte comum – organizada pela BNCC – e por uma diversificada. Muitos podem argumentar que, caso um assunto não seja contemplado em tal documento, pode ser incluído na parte diversificada, cuja responsabilidade é de cada sistema de ensino elaborar, com base em suas particularidades. Esse, contudo, não parece ser um ponto de vista que deva ser defendido no que tange à presença de uma abordagem necessária da Sociolinguística Educacional, já que, dada a relevância do tema, tem de estar na BNCC. Há dois aspectos que devem ser considerados. Em primeiro lugar, não se pode esperar que sistemas de ensino e instituições incluam esse assunto em seus currículos. Por muitos anos, o tratamento da variação linguística ficou fora dos documentos paramétricos e tal situação fez com que a temática não fosse incluída nos currículos das redes de ensino nem abordada nas aulas de língua materna. Não parece coerente, por isso, deixar essa decisão para ser tomada por cada local. Além disso, esse assunto não é uma particularidade de uma região ou outra, mas uma necessidade nacional.

Torna-se necessário, então, que os documentos paramétricos, como a BNCC, respeitem a diversidade linguística, visto que a língua é parte da aquisição cultural de qualquer povo. Se isso ocorrer adequadamente, os compêndios escolares serão elaborados com eficácia e a escola cumprirá, portanto, a sua função, que inclui

não apenas respeitar a variedade linguística trazida pelo aluno, mas utilizá-la para ensinar, inclusive, as variedades urbanas de prestígio, como forma de enriquecimento cultural de todos. Além disso, a língua deixará de ser reduzida a um “simples objeto asséptico de estudo” (GALLI, 2015, p. 117).

Espera-se que esta pesquisa seja capaz de verificar as lacunas existentes na BNCC e os avanços que este documento representa em relação aos PCN no que tange à abordagem da Sociolinguística Educacional. Além disso, deseja-se compreender como a *Base* influenciou a elaboração dos livros didáticos do PNLD 2020 no que se refere à mesma temática. O objetivo final, portanto, centra-se na contribuição para a melhoria da abordagem da Sociolinguística nos documentos que norteiam o ensino no país para que, dessa maneira, tal área de estudos possa ser incluída, com eficiência, nos materiais didáticos e disseminada além dos muros das universidades e chegue, enfim, a todas as escolas brasileiras.

Referências

- BAGNO, M. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoisso-iosioo-i-apaiouizagim-ia-lioguagim>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Escolha dos livros aprovados pelo PNLD 2018 começa dia 21. 2 ago. 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/52611-escolas-escolherao-livros-aprovados-pelo-pnld-2018-a-partir-do-dia-21>. Acesso em: 31 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2020: Língua portuguesa – Guia de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEB, 2019.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111-130, 2015.

LABOV, W. O estudo da língua em seu contexto social. In: _____. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: E.P.U., 1986.

TORRES, F. S. S. *Estudo de crenças e preconceito linguísticos em alunos do sexto ano de uma escola do município de Paracambi (RJ)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, J. S. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (org.). *Gramática, variação e ensino*. São Paulo: Blucher, 2018.

GLOTOPOLÍTICAS, REEXISTÊNCIA E TRANSPERIFERIA: PELA REINVENÇÃO DO ENSINO DE FRANCÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Gilberto Ferreira de Souza¹

Glotopolíticas e planejamento linguístico para o ensino de francês em São Gonçalo e Niterói

O objeto deste estudo parte do projeto das escolas bilíngues para o ensino de francês, estabelecido em 2018, e concerne três escolas municipais: a Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, na qual este pesquisador atuou enquanto professor de francês, de 2014 a 2016; a Escola Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo; e a Escola Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca que, por envolver outras questões glotopolíticas, não integra nossa pesquisa de doutorado. A iniciativa tem como marco zero a implantação do projeto piloto de ensino de línguas estrangeiras para crianças, doravante LEC, em 2014, em nove escolas municipais de Niterói. Logo, a relevância desse estudo, mais especificamente do trabalho com duas das três escolas que implementaram a abordagem bilíngue para o ensino de francês, reside nos seguintes objetivos:

- Analisar letramentos, perspectivas e práticas de ensino de francês que reconheçam e valorizem o aluno considerado periférico na escola pública;
- contribuir para a democratização do acesso e do aproveitamento desse acesso ao francês na escola pública;
- identificar outras práticas e letramentos efetivos na formação dos alunos periféricos;

¹ Doutorando em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Joel Austin Windle. Bolsista Capes. E-mail: gibadesouza@gmail.com. Orcid: 0000-0003-0560-739X.

- pensar os múltiplos sentidos compreendidos para o ensino público de francês nas duas escolas municipais pesquisadas (a Anísio Teixeira, em Niterói, e a Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo), como: ensino bilíngue, humanismo e democratização do ensino;

- estabelecer uma interlocução pedagógica a partir de nossos resultados.

Outrossim, sublinhamos a necessidade de refletir sobre ações glotopolíticas de fortalecimento ao ensino plurilíngue em escolas públicas. Ademais, duas importantes questões se apresentam: como propor um ensino de língua francesa menos hegemônico e mais democrático na escola pública? Conseqüentemente, a escolha pela implantação da abordagem bilíngue, geralmente associada a contextos elitizados, seria a mais adequada, se considerarmos que os alunos integrantes dos referidos projetos são, em sua maioria, moradores de periferia urbana? Em nossa pesquisa de doutorado, realizada atualmente na UFF, em Niterói, nos debruçamos sobre algumas dessas questões e, em certa medida, essas discussões estão presentes neste trabalho.

A seguir, refletiremos mais atentamente sobre o projeto glotopolítico das escolas municipais bilíngues. Essa iniciativa motivou a decisão deste pesquisador em continuar investigando essas políticas linguísticas, e sua importância para que os alunos periféricos também possam experimentar uma educação plurilíngue de qualidade na escola pública, e que esse ensino faça sentido e não esteja apartado de suas realidades e identidades.

As políticas linguísticas para o ensino de francês em Niterói e São Gonçalo

Para este trabalho, mobilizaremos concepções que abarcam conceitos presentes na esfera da Política Linguística e dos novos estudos de Letramento, e contribuem para uma compreensão mais abrangente de como são constituídos os projetos das escolas bilíngues em Niterói e São Gonçalo e, conseqüentemente, para

refletir e propor um ensino de francês que reconheça e valorize esse público que pode ser considerado periférico.

Notadas como intervenções de poder, as políticas linguísticas são as ações governamentais que, ao promoverem sua ingerência na sociedade, as realizam por meio de ações *in vitro* e *in vivo*. O planejamento, por sua vez, designa a passagem à ação, formando um binômio importante para a compreensão das ações empreendidas nessa esfera de políticas (CALVET, 2007, p. 68).

Assim sendo, começamos esta verificação por Niterói, município do estado do Rio de Janeiro. Em 2014, uma relevante política linguística se destaca ao implantar o ensino de espanhol, francês e inglês em nove escolas municipais da cidade, para os anos iniciais do ensino fundamental. Visto que o ensino de línguas na faixa etária em questão não era estipulado pela LDB (BRASIL, 1996), isto é, antes do sexto ano do Fundamental, o projeto de ensino de línguas estrangeiras para crianças, idealizado pelo professor da Faculdade de Educação da UFF, Waldeck Carneiro, apresenta-se como grande novidade, dado que essa modalidade de ensino de línguas é recente no Brasil. A iniciativa, que fomenta a oferta de ensino de línguas estrangeiras para crianças, também se evidencia por contemplar alunos oriundos de periferia urbana, portanto, socioeconomicamente vulneráveis.

Ter vivenciado o projeto acima apresentado como professor de francês e, conseqüentemente, experimentado as tensões, desafios, superações e triunfos dessa importante política linguística, traz, por outro lado, grande aflição, tendo em conta as incoerentes políticas governamentais que, nos últimos anos, acometeram a escola pública, privando os discentes mais vulneráveis de práticas e bens culturais indispensáveis à sua formação cidadã, como uma apropriada e bem planejada educação plurilíngue.

A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de inglês, apresenta-se como um contratempo para os projetos que fomentam a pluralidade linguística na escola pública, como para o projeto aqui investigado.

Na contramão da despropositada lei federal, uma outra política de promoção do ensino de francês se destaca no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Do centro para a periferia, a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo, integra igualmente nossa pesquisa. A unidade, em companhia da Escola Municipal Anísio Teixeira, e da Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca, compõe o projeto das três escolas que adotaram o ensino bilíngue, com intervenção do Consulado Francês.

A escola Nice Mendonça, oficialmente inaugurada em junho de 2019, torna-se a primeira escola no município de São Gonçalo a implantar o ensino bilíngue de francês. Situada no Bairro da Venda da Cruz, dentro do condomínio do projeto Minha Casa Minha Vida, a escola foi construída para atender, inicialmente, os moradores da comunidade do Morro do Bumba, assolados pelo desabamento ocorrido em abril de 2010. Hoje, após 12 anos, a escola contempla, além dos moradores do referido condomínio, alunos provenientes do entorno periférico, como o Morro do Martins, comunidade refém do narcotráfico.

A escola municipal Didia Machado Fortes também foi uma das escolas a adotar o ensino bilíngue de francês. Mesmo situando-se em uma região prestigiada no Rio de Janeiro, a unidade constituiu-se, em boa parte, de alunos socioeconomicamente desfavorecidos. Apesar disso, por uma questão de proximidade e vínculo com as escolas de Niterói e São Gonçalo, o presente trabalho não compreende o projeto da escola bilíngue da Barra que, inclusive, envolve outras ações e atores glotopolíticos.

Aliás, dado que uma das ações pretendidas para este trabalho é o chamado à valorização e à manutenção do ensino plurilíngue nas escolas municipais de Niterói e São Gonçalo, recorreremos a outros necessários conceitos presentes nos estudos de PolíticaLinguística: a Glotopolítica (LAGARES, 2018; GUESPIN, MARCELLESI, 1986) e a Avaliação de políticas linguísticas (COOPER, 1997).

A respeito da Glotopolítica, em 1986, a revista *Langages* dedica seu número a essa abordagem. Ela surge com Guespin e Marcellesi, dois linguistas da periferia francesa. Conforme os autores, essa perspectiva designa “as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso” (GUESPIN, MARCELLESI, 1986, p. 5).

Guespin e Marcellesi reiteram que “[...] toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica” (GUESPIN, MARCELLESI, 1986, p. 15).

Na pesquisa empreendida em nosso mestrado, defendido no ano de 2019, sobre o projeto de ensino de LEC, em Niterói, apontamos diferentes ações glotopolíticas que ali incidiam. Aliás, uma perspectiva aponta para uma decisão autoritária referente à implantação desta política. Como não teria ocorrido uma consulta à sociedade, essa decisão, como indica Calvet (2007), configuraria uma ação *in vitro*.

No entanto, em entrevista² com o principal agente responsável pela implantação do projeto de ensino de LEC em Niterói, Waldeck Carneiro, uma outra perspectiva glotopolítica manifestou-se, dado que nos levou a registrar que

O surgimento do projeto político-linguístico em Niterói, resultou de uma série de acontecimentos até a sua efetiva implantação. PEP (nome fictício a fim de garantir a privacidade do autor) aponta que, inicialmente, em 2005, a sua intenção, enquanto secretário de educação, e a do prefeito de Niterói na ocasião, Godofredo Pinto, era “jogar mais peso na formação geral dos alunos ...” de “ampliar o repertório cultural dos alunos”, e “ter a capacidade de aprofundar valores altruístas, humanistas, capacidade de percepção estética, enfim, não é apenas um lugar para [...] aprender os conteúdos que compõem o currículo, embora isso seja muito importante também”, afirma PEP. Dessa maneira, o participante declara que determinadas

² Entrevista realizada no ano de 2018 para nossa pesquisa de mestrado sobre a política linguística de ensino de LEC nas escolas municipais de Niterói. Na ocasião, as entrevistas aconteceram somente após a avaliação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.

áreas de formação como: “a língua estrangeira, a educação física, as artes não precisavam ficar restritas ao segundo segmento” (SOUZA, 2019, p. 77).

Além disso, ao indagarmos sobre os motivos que motivaram a implantação dessa política linguística e a importância da inserção de línguas estrangeiras/adicionais para as crianças nas escolas niteroienses, Waldeck Carneiro aponta que

[...] diante da difícil realidade socioeconômica dessas crianças e de suas famílias, que vivem frequentemente em situação de desigualdade face as crianças mais abastadas, é necessário garantir oportunidades, abrir a visão do aluno para outras realidades, outras línguas e culturas, ampliando, assim, seu repertório cultural (SOUZA, 2019, p. 79).

Lançando mão da mesma concepção, em São Gonçalo, o projeto das escolas bilíngues teria partido da iniciativa de um agente glotopolítico,³ isto é, de uma professora de francês que integra a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, unidade oficialmente inaugurada em junho de 2019, e que propõe o ensino da língua francesa também para os anos iniciais do Fundamental.

Conforme a difusão de comunicados pela secretaria de educação da cidade, a expectativa envolvendo a implantação dessa política linguística estaria voltada para uma preparação dos alunos ao mercado de trabalho, o que sugere uma concepção economicista da educação por parte dos gestores educacionais da cidade gonçalense.

O trecho a seguir se refere à veiculação de uma notícia divulgada pelo site da prefeitura de São Gonçalo, a respeito de um projeto piloto de escola bilíngue, pretendido para a Escola

³ Agentes glotopolíticos: aqueles que fazem política com sua ação pedagógica, gestora, implementando ações que modificam as relações sociais, englobando igualmente todos os fatos de linguagem que a sociedade, através de sua ação, reveste a forma do político.

Municipal Ernani Faria, em parceria com o Consulado Geral da França, o que reforça a relação entre aprendizagem de língua estrangeira e mercado de trabalho:

Aulas de francês na rede municipal – Os alunos do Colégio Municipal Ernani Faria, em São Gonçalo, começaram a ter aulas de francês. A iniciativa é fruto de uma parceria entre a secretaria municipal de Educação e o Consulado Geral da França. Além de aprenderem uma nova língua, o objetivo da parceria é garantir aos estudantes emprego nas cerca de 30 empresas estrangeiras que irão se instalar junto ao Comperj.

Segundo o filósofo húngaro Mészáros (2008), a educação deve preparar o aluno para a vida, e não somente para o mercado, uma vez que ela não é uma mercadoria. Segundo o autor, é preciso pensar a sociedade pelo viés humano e, assim, fugir da lógica desumanizadora do capital, que vê no lucro, no individualismo e na competitividade, sua motivação.

Outrossim, acreditamos igualmente na importância de refletir mais detidamente sobre ambos os projetos glotopolíticos; o da Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, e o da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo. Para tal, com o escopo de avaliar uma determinada política linguística, Cooper (1997) apresenta questões relevantes para a compreensão de como se dá a sua implementação.

Desta forma, o autor preconiza diferentes maneiras para solucionar, em âmbito macro e micro, problemas de natureza político-linguística. Ele anuncia que os indicadores descritivos usados pelo planejamento linguístico consideram as seguintes questões: o “que” se implementa, “quem” implementa e “para quem” se implementa; além dos itens “quando”, “onde”, “porque”, “como”, “com que condições” e com “que efeitos”. Pressupõe-se, a partir daí, que tais enfoques compreendem a política e o planejamento linguístico.

Ao lançar mão dessas perguntas como modelo, deve-se averiguar as relações desenvolvidas entre aqueles que elaboram a

política e a comunidade em que a política será adotada, uma vez que Cooper (1997) também questiona a relevância em saber quem sai beneficiado do planejamento e sobre que aspecto da realidade social ele acaba promovendo uma verdadeira mudança. Conseqüentemente, atendendo o escopo do presente trabalho, propõe um ensino de francês mais crítico e democrático, que possa reconhecer e valorizar a especificidade desse público que tem, na periferia urbana, sua trajetória de vida, de reexistências e de enfrentamentos.

Considerando a importância em propor uma análise mais detalhada da política linguística das escolas bilíngues, em Niterói e São Gonçalo, evocamos os conceitos de avaliação e planificação, presentes em Cooper (1997), a fim de compartilhar alguns dados preliminares obtidos até o momento, no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Estudo da política linguística das escolas bilíngues em Niterói e São Gonçalo

QUESTÕES	NITERÓI	SÃO GONÇALO
O que implementa?	O ensino de francês para os primeiros anos do ensino fundamental – abordagem “bilíngue”. 1h40 de aula por semana. Futuramente: oferta de 5 tempos de ensino de/em língua francesa. Aulas de 50 minutos cada.	O ensino de francês para os primeiros anos do ensino fundamental – abordagem: ensino de LEC. 1h40 de aula por semana. A oferta de 5 tempos de ensino de/em língua francesa (abordagem bilíngue) retrocedeu. Aulas de 50 minutos cada.
Quem implementa?	FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói.	SME – Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.
Para quem implementa?	Aproximadamente 180 alunos do 1º ao 5º ano do EF.	300 alunos (11 turmas) do 1º ao 5º ano do EF.
Quando implementa?	LEC – 2014 / Escola bilíngue – 2019.	A escola começa suas atividades em 2018.

		Escola bilíngue (assinatura do convênio com a Embaixada da França e o município de São Gonçalo – 18/06/2019).
Onde implementa?	Escola Municipal Anísio Teixeira.	Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva.
Por que implementa?	Ampliação do repertório cultural dos alunos, acesso aos saberes, aos bens culturais, qualificação do currículo. Compromisso firmado pelo ex-Secretário de Educação, Prof.º Waldeck Carneiro.	Melhor preparação dos alunos ao mercado de trabalho. Conforme publicado pelo site da prefeitura de São Gonçalo.
Como implementa?	Escolha pela escola de referência do município (Anísio Teixeira) pela FME, em parceria com o Consulado Geral da França.	O projeto glotopolítico teria sido elaborado por uma professora de francês da escola Nice Mendonça. A implantação teria se efetivado pela parceria entre a SME-SG e o Consulado Geral da França.
Com que condições implementa?	Adoção do projeto das escolas bilíngues, após três anos do projeto de ensino de LEC, na unidade.	Primeira escola pública do município de SG a adotar a abordagem bilíngue para os anos iniciais do EF.
Com que efeitos implanta?	Os resultados do projeto ainda não foram analisados.	Os resultados do projeto ainda não foram analisados.

Fonte: elaborado pelo autor (2022). Informações de acordo com dados preliminares fornecidos por profissionais de ambos os projetos.

A partir do quadro apresentado, observou-se que as concepções vinculadas à Política Linguística oferecem grande

contribuição para a análise dos projetos aqui investigados. Esse aporte é indispensável, se considerarmos a importância da compreensão do motivo pelo qual optou-se pela modalidade de ensino bilíngue, nas duas escolas em questão.

A seguir, trataremos da abordagem adotada, bem como das práticas e letramentos para um ensino de francês que reconheça e valorize, na escola pública, o aluno que pode ser considerado periférico.

As escolas bilíngues na (trans)periferia: letramentos e práticas para o ensino de francês em São Gonçalo e Niterói

Em 2014, o ensino de LEC firmava-se sobre a necessidade de sensibilizar os alunos do projeto à língua francesa; razão sobre a qual se sustentava o propósito da continuidade, uma vez que, iniciados nos estudos em língua francesa e culturas francófonas, estariam melhor preparados para ingressarem no CIEP 449 Leonel de Moura Brizola, igualmente conhecido por Liceu Intercultural Brasil-França, situado no bairro de Charitas, também em Niterói.

Além disso, anteriormente à política de ensino de LEC nas escolas do município niteroiense, o estado já havia inaugurado o referido CIEP 449, conhecido como uma escola bilíngue⁴português-francês. Essa conjuntura corrobora um dos motivos que levaram à implantação do projeto de ensino LEC, isto é, a possibilidade de vincular ambos os projetos.

No entanto, em virtude dos sucessivos ataques à educação plurilíngue, ambas as iniciativas são enfraquecidas. Além disso, com a ascensão de outros agentes glotopolíticos, o projeto das escolas bilíngues avigora-se. Inicia-se, portanto, em 2019, a

⁴ Há uma discussão em torno da designação pedagógica do Ciep 449 referente ao aprendizado em FLE. Muitos o definem como sendo uma escola bilíngue. Porém, o site da SEEDUC fala em ensino intercultural, assim como a própria Matriz Curricular do Brasil-França (D.O. RJ de 04/05/2016 p. 14) e seu Projeto Pedagógico que definem o CIEP como ensino médio Intercultural Brasil-França, de 03/11/2014 (SOUZA, 2019, p. 19).

implantação da abordagem de ensino bilíngue em três escolas municipais; das quais duas são por nós estudadas, a Anísio Teixeira, em Niterói, e a Nice Mendonça de Souza e Silva, na cidade gonçalense.

Considerando que as políticas linguísticas operam de cima para baixo; novos letramentos surgem a fim de contestar perspectivas hegemônicas historicamente estabelecidas e, assim, agindo de baixo para cima. Desta forma, no âmbito das teorias decoloniais, certos letramentos manifestam-se como caminhos contra-hegemônicos, socialmente engajados, se concebermos sua importância na contestação de desigualdades no contexto dos espaços e posicionalidades marginais, como assinala o conceito de transperiferia (WINDLE *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, podemos citar outros dois letramentos que atuaram no ensino de LEC, em Niterói: os letramentos de reexistência que, na pesquisa de Souza (2011), compreendem o universo hip-hop, propõem uma reflexão crítica às desigualdades sociais por meio da poesia, dos gestos, das falas, escritas, imagens e leituras, e assinalam a reinvenção do uso da linguagem ao fazer menção às matrizes culturais historicamente negadas; e o letramento crítico de Mattos e Valério (2010), baseado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1974), que aponta a importância da leitura do mundo, e não apenas da palavra.

Considerando essas perspectivas, concebemos que na experiência enquanto professor de francês da escola Anísio Teixeira, a decisão (demanda que partiu dos discentes) de trabalhar com o hip-hop e o funk, gêneros musicais mais próximos da realidade de aproximadamente 80% de nossos alunos, foi uma acertada decisão transperiférica. A partir desse letramento, os discentes expressaram seus anseios e saberes, incorporando essa prática ao ensino de língua estrangeira.

Experiência parecida viveu o professor de alemão da rede municipal do Rio de Janeiro, Josué dos Santos Souza. Em um

capítulo que compõe o livro⁵ recentemente organizado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE) da UFF, o pesquisador (2020) compartilha suas tensões, práticas e letramentos para o ensino do alemão, também para os anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola municipal periférica da cidade, na região de Campo Grande. O autor narra que o funk, ritmo musical presente na realidade dos alunos da escola, foi determinante para que eles se harmonizassem à língua alemã.

No mesmo trabalho, Ribeiro (2020) e Ferreira (2020) tratam de suas vivências com o ensino da língua francesa. Ferreira (2020) relata suas experiências em aulas particulares e nos projetos nos quais coordena na UFF; como o COLUNI. A autora, assim como Ribeiro (2020), enfatiza o trabalho voltado para a pedagogia de projetos, cuja principal orientação está na necessidade de partir da motivação e protagonismo do aluno. Abordagem que, conforme Ribeiro (2020), define-se por questionar a ideia tradicional de aprendizagem.

Aos poucos, letramentos para um ensino mais democratizante de francês na escola pública vão surgindo e mostrando-se mais adequados ao trabalho com alunos das periferias e, assim, reformulando a ideia alienante de um ensino de língua francesa associado à língua hegemônica e a contextos elitizados de ensino.

Como dissemos previamente, antes da implantação do projeto das escolas bilíngues, o projeto piloto de ensino de LEC resultou de diversas motivações. Podemos destacar, a princípio, a contribuição do ensino plurilíngue para a ampliação do repertório cultural do aluno, bem como a qualificação do currículo, como bem declara o ex-secretário de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói, Waldeck Carneiro. A propósito, em 2013, o próprio participante na elaboração do projeto, em uma fala pública realizada durante o fechamento do XIX Congresso Brasileiro de Professores de Francês, em Niterói, fez uma promessa pública de implantar o francês no

⁵ Título: “O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização”.

currículo escolar de Niterói, o que foi efetivado no ano seguinte, isto é, em 2014 (SOUZA, 2019, p. 77).

Quanto à glotopolítica das escolas bilíngues, o projeto teria sido elaborado por uma professora de francês da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva. Posteriormente, a iniciativa ganha força e passa a contar com o Serviço de Cooperação do Consulado Francês, e com a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, o que resulta na implantação do que seria a primeira escola pública bilíngue da cidade. Em seguida, juntam-se à escola Nice Mendonça, a Escola Municipal Dídya Machado Fortes, na Barra da Tijuca, e a escola niteroiense, Anísio Teixeira, formando a tríade de escolas que aderiram à abordagem bilíngue para o ensino da língua francesa.

Conclusão

Neste trabalho, mostramos o contraste entre as ações glotopolíticas de fomento ao ensino plurilíngue, de um lado e, de outro lado, o favorecimento de uma única língua estrangeira (o inglês) e de ideologias linguísticas elitizantes. Assim sendo, ressaltamos que o ensino plurilíngue vincula-se à oferta de línguas estrangeiras (adicionais) que se adequam ao contexto local da escola, a fim de formar o cidadão apto a participar criticamente da sociedade. A glotopolítica, por seu turno, é definida por Guespin e Marcellesi (1986) como toda e qualquer abordagem sobre a linguagem em que esteja implicada uma dimensão política. Essas são, por conseguinte, visões de pluralismo. Ao mesmo tempo, conforme aponta Waldeck Carneiro (*apud* SOUZA, 2019, p. 77), tem-se a vontade de universalizar o acesso ao ensino plurilíngue a valores universais e humanistas.

Além dessas perspectivas, pode-se identificar estratégias mais socialmente situadas no reconhecimento de um público periférico nas escolas. Essa perspectiva tem uma história nos estudos de hip-hop, realizados nas escolas urbanas americanas e, no Brasil, nos trabalhos sobre letramentos de sobrevivência e de reexistência.

As práticas docentes, relatadas neste trabalho, mostram o interesse em pensar o ensino a partir de tais concepções.

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.
- FERREIRA, Camilla dos Santos. Caminhos para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da oficina de francês. In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (org.). *O ensino plurilíngue na escola pública*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. *Letramentos crítico e ensino comunicativo*. Belo Horizonte: RBLA, 2009.
- MÉSZARÓS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. De super-normal a super-heróis: pedagogia de projetos e motivação discente. In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (org.). *O ensino plurilíngue na escola pública*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.

- SÃO GONÇALO (Município). 2016. Disponível em: http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4428.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência*. São Paulo: Parábola, 2011.
- SOUZA, Gilberto Ferreira de. *Desafios (tensões) e superações na implantação do projeto político-linguístico de ensino de francês para crianças no município de Niterói*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- SOUZA, Josué Santos de. O ensino de alemão na rede municipal do Rio de Janeiro: ações, desafios, descobertas e soluções. In: DAHER, Del Carmen; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Mônica (org.). *O ensino plurilíngue na escola pública*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.
- WINDLE, Joel Austin *et al.* Por um paradigma transperiférico: Uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1.563-1.576, maio/ago. 2020.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO: O INÍCIO DO FIM DO MITO DO MONOLINGUISMO NO BRASIL- UMA ANÁLISE SOBRE A LÍNGUA TÁLIA

Cinthia Luisa Rodrigues Pessoa¹

O que é a língua talian?

O talian é uma língua de imigração desenvolvida a partir do fluxo migratório italiano para o Brasil, iniciado na segunda metade do século XIX. Estima-se que 1,5 milhão de pessoas provenientes da Itália vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX. É fruto do contato entre esses imigrantes italianos, em sua maioria vinda da região do Vêneto, Norte da Itália, brasileiros falantes de português e falantes de espanhol, de países vizinhos ao Brasil. Ou seja, é uma língua brasileira. Vale destacar que a Itália, à época, ainda era um território recém-unificado, com isso, havia uma grande diversidade de variedades dialetais. Como a maioria dos imigrantes que veio para o Brasil a partir de 1875 era da região do Vêneto, falantes da variedade dialetal de mesmo nome, o talian é uma língua de base vêneta.

A língua é falada majoritariamente no Sul do Brasil, pois foi nessa região onde os imigrantes italianos se estabeleceram em sua maior parte, mais especificamente nos campos, para trabalhar nas lavouras de café e plantações de uva. Obviamente, eles necessitaram se comunicar com outras pessoas da região, onde começou a nascer mais um contato linguístico, além do que já tinham entre si, afinal, vários imigrantes de diferentes regiões da Itália, como dito, com falares diferentes, dialogavam entre si diariamente, o que já configurava a situação de línguas em contato. Com o fluxo de imigrantes ficando cada vez maior ao longo do

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Mônica Savedra. Bolsista Capes. E-mail: cinthia.2107@hotmail.com.

tempo, o contato, proporcionalmente, se intensificou. Dessa forma, foi surgindo a língua talian.

Ao chegar, os imigrantes em questão se fixavam nos campos do Sul do Brasil. Com isso, ficavam geograficamente isolados de outras populações da região. A interação entre eles já era o suficiente para uma evolução linguística resultante em outra língua, pois cada um carregava consigo sua variedade dialetal. Essa situação era reflexo da falta de unidade política da Itália da época. Os efeitos eram causados não só no cenário social, mas também no linguístico. Os imigrantes que aportaram no Brasil a partir de 1875 não falavam italiano, nem se sentiam como tal, mas afirmavam ser, de acordo com Luzzatto (1998), “vênetos, lombardos, friulanos, trentinos, piemonteses etc...” e cruzaram o oceano trazendo tais variedades, bem como interagiam entre si em seus assentamentos.

O mito do monolinguismo no Brasil

Grande parte da população brasileira desconhece a grande diversidade linguística existente no país. A falsa ideia de unicidade do português ainda é vigente no senso comum. Tal pensamento não foi constituído por acaso. É fruto de políticas linguísticas ao longo da história. O Brasil sempre foi um país multilíngue, desde antes da chegada dos colonizadores. D’Angelis (2020) estima que eram faladas de 1175 a 1215 línguas indígenas, aproximadamente. Da mesma forma, sempre houve contato linguístico, pois as diversas etnias indígenas se comunicavam, e, conseqüentemente, seus idiomas interagiam entre si. Após isso, outros contatos aconteceram a partir da chegada dos portugueses, seguida da vinda dos missionários jesuítas, na qual a prática se intensificou, pois os religiosos vieram para a então Terra de Santa Cruz com o objetivo de catequizar os indígenas, e, assim, aprenderam suas línguas, o que resultou no primeiro sistema de ensino do Brasil.

A língua mais aprendida pelos jesuítas foi a chamada língua geral, ou seja, o tupi-guarani. Essa prática se manteve até 1759, quando houve a expulsão dos catequizadores do território

brasileiro e a proibição da língua geral por Marquês de Pombal. Para a glotopolítica, isso significa a promoção de uma língua em detrimento de outra, o que se reflete na realidade brasileira até hoje, na qual 98% dos falantes são monolíngues em português. Tal atitude pode se encaixar dentro do que Calvet (2007) define como políticas *in vitro*, que consistem em atitudes sobre uma determinada língua (ou mais) tomadas pelo poder do Estado, por políticos não falantes da língua em questão.

Outro exemplo de políticas *in vitro* em prol do monolingüismo se deu a partir da chegada dos escravizados ao Brasil, que iniciou a partir da década de 30 do século XVI (há uma imprecisão de dados quanto ao ano exato). A população africana tinha o uso de suas línguas proibido. Já, nos navios negreiros, os escravizados eram separados de acordo com seus países de origem (vale lembrar que eram trazidos africanos de diversos países), justamente para evitar comunicação entre pessoas de mesma língua. Depois da chegada ao território brasileiro, eram introduzidos à língua portuguesa de forma drástica, sem qualquer instrução ou aula. Diferentemente dos indígenas, conforme a escravização de africanos avançava, afastavam-se mais das cidades e dos engenhos, os últimos conviviam diretamente com os colonizadores. Foi esse o contato que mais influenciou a forma do português brasileiro que conhecemos hoje. Os africanos eram obrigados a aprender a língua portuguesa, e seus descendentes nascidos no Brasil a adquiriam como língua materna, com a variante de seus pais.

Já no século XX, outra política *in vitro* contribuiu muito para o mito do monolingüismo no Brasil. Com o grande fluxo migratório de italianos para o Brasil entre 1875 e aproximadamente 1910, essa população e seus descendentes se expandiram muito a partir desse evento. Mais à frente, em 1939, houve a Campanha de Nacionalização do ensino primário, imposta pelo Decreto-Lei 1545/1939, durante o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Com a medida, línguas estrangeiras foram proibidas, havendo inspeções policiais a colônias e a quaisquer lugares com aglomeração de imigrantes. Tudo isso baseado numa política altamente

nacionalista, que buscava a unicidade linguística, considerando apenas o português como idioma nacional. Assim, medidas drásticas foram tomadas, como podemos conferir neste trecho:

O governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas (OLIVEIRA, 2009, p. 22, *apud* ROCHA, 2017, p. 5).

Essa política tornou a língua ainda mais invisível, assim como dificultou mais a situação dos falantes. Muitos não falavam português, mas, ao mesmo tempo, não podiam utilizar sua língua materna em locais públicos, pois era proibido. Além disso, a medida gerou preconceito em relação às línguas de imigração. Seus falantes sentiam v142nalnha ao 142nve-las. Foi reforçado um estereótipo de língua “menor”. Apesar de toda repressão, o talian sobreviveu até os dias atuais, tendo muito mais reconhecimento e políticas de preservação, mesmo ainda não sendo o cenário ideal, pois a maioria da população não o conhece, assim como outras várias línguas presentes no território brasileiro.

Políticas linguísticas como as abordadas aqui são as maiores responsáveis pela invisibilidade da diversidade linguística brasileira e pelo mito do monolinguismo em português. A situação é resultado de séculos de opressão às demais línguas, que não a portuguesa. Hoje em dia, existem políticas para promover as línguas minoritárias, das quais o talian faz parte, mas, apesar de todo o avanço, ainda não estamos numa realidade ideal, pois a maioria da população nacional ainda as desconhece.

Políticas linguísticas em prol do talian

A língua talian teve sua escrita registrada pela primeira vez em 1924, por Aquiles Bernardi, Frei Paulino de Caxias do Sul, quando publicou no jornal de nome atual Correio Rio-Grandense o livro “Nanetto Pipetta”, de acordo com o documento da audiência

pública do processo de co-oficialização da língua na cidade de Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul. Após esse evento, uma série de outros ocorreu, conforme o documento:

Segue A História de Nino: fraterno de Nanetto Pipetta; em 1996, Alberto Stravinski, escreve a primeira gramática Vocabulário Vêneto-Português, mais tarde ele lança o dicionário Vêneto Riograndense-Português; 1989 na Societa Taliana Massolin de Fiori, surge o Clube de Editores do Talian Rio Grande do Sul; em 31/07/1993, na cidade de Serafina Corrêa, é realizado o Primeiro Encontro da Imprensa Vêneto do Brasil onde se cria uma Comissão de Estudos para uni“icação”do “Talian”, formada por Frei Rovilio Costa, Mário Gardelin, Júlio Posenato, Silvino Santin, Roberto Mauro Arroque, Honório Tonial, Darcy Loss Luzzatto, Edy Damian, Newton Bortoloto, Antônio Alberti e Paulo José Massolini na condição de Coordenador. 30/07/1994 no Segundo Encontro da Imprensa é lançado o Livro Talian Vêneto-Brasileiro: noções, histórico e cultura(SERAFINA CORRÊA 2009, p. 2).

Apesar de todas as atitudes citadas não terem sido executadas pelo poder público, tendo, assim, caráter civil, foram extremamente importantes para a evolução da situação do talian. É notório que uma atitude incentivava outra, e, dessa forma, ocorre, ao longo do tempo, um processo de políticas de preservação de uma língua, até que chegue ao poder público.

O talian foi a primeira língua de imigração a iniciar o processo de solicitação de reconhecimento como patrimônio imaterial brasileiro. Em 2001, o pedido foi encaminhado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com base no Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, criado em 2000, por meio do decreto 3.551. Porém, a categoria de línguas ainda não era muito bem contemplada no projeto. Com isso, a solicitação não pôde ser executada de imediato. De acordo com o Guia de Pesquisa e Documentação para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (2014), “isso não significou, no entanto, que a questão estivesse encerrada. O assunto continuou em debate nos

anos seguintes, impulsionado por forte mobilização da sociedade civil”. Mais tarde, em 2006, houve a realização do Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, que teve como objetivo discutir medidas para a preservação da diversidade linguística.

Após esse acontecimento, foi criado o Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), com a finalidade de fazer um levantamento sobre a realidade linguística do Brasil, bem como pensar políticas públicas para a sua preservação. Em 2010, após quatro anos de atuação, a conclusão a que chegou o grupo foi a necessidade da criação de um inventário. Foi publicado, então, o INDL. De acordo com o IPHAN (2010), “[...] o inventário é um meio de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Portanto, o objetivo do INDL é organizar o panorama linguístico brasileiro, documentando e promovendo a valorização da diversidade linguística brasileira. Até o momento, quatro línguas foram inventariadas, sendo elas, respectivamente: libras, hunsrückisch, guarani mbya e pomerano. O talian foi incluído no INDL, mas ainda não teve seu processo de inventário.

Em 2014, a língua de imigração recebeu do IPHAN o título de Referência Cultural Brasileira, o que significa que é um elemento altamente relevante para a vida, cultura e história de seu povo. Receber tal título reflete o reconhecimento e trabalho do poder público em prol da língua. Ou seja, as atitudes políticas da comunidade de falantes resultaram, ao longo do tempo, em políticas públicas de valorização cultural. É o produto do trabalho da comunidade civil, que é quem reivindica tais ações, mais o trabalho do governo, que é quem as executa. Savedra,Christino, Pupp Spinassé e Araújo. (2021) explicitam essa diferença no seguinte trecho:

A implantação, pela primeira vez no Brasil, de uma política nacional de reconhecimento das línguas brasileiras, através do INDL, aliada à crescente política de cooficialização de línguas por municípios em

diferentes regiões do país, marca um novo papel do Estado em relação ao reconhecimento da pluralidade linguística nacional. Tal iniciativa faz com que os debates sejam incentivados a incentivar a construção de políticas públicas, que respeitem a construção de políticas públicas e promovam a diversidade às suas línguas, o que pode promover debates sobre várias ações de línguas em situação minoritária no país (SAVEDRA; CHRISTINO; PUPP SPINASSÉ; ARAUJO, 2021, p. 315).

Além das políticas supracitadas, outra medida altamente importante para a preservação do talian foi a sua co-oficialização em diversos municípios. São até o momento, 18, de acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Na tabela abaixo podemos conferi-los:

Serafina Corrêa- RS (2009)	Camargo- RS (2017)
Flores da Cunha- RS (2015)	Caxias do Sul- RS (2017)
Nova Erechim- SC (2015)	Ivorá- RS (2018)
Nova Roma do Sul- RS (2015)	Pinto Bandeira- RS (2019)
Paraí- RS (2015)	Nova Pádua- RS (2020)
Bento Gonçalves- RS (2016)	Ipumirim- SC (2020)
Fagundes Varela- RS (2016)	Barão- RS (2021)
Antônio Prado- RS (2016)	Casca- RS (2022)
Guabiju- RS (2016)	Vila Flores- RS (2022)

A cidade de Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul, é considerada a capital nacional do talian. Como é possível perceber acima, foi o primeiro município a ter a língua co-oficializada. Isso porque, como já apontado, a cidade tem um longo histórico de

atitudes civis em prol da preservação do talian; dentre elas, a Associação de Difusores do Talian (ASSODITA), que, apesar de ter sido fundada em Concórdia-SC, é sediada em Serafina Corrêa.

A associação foi criada em 2008, tendo como finalidade promover e difundir a língua talian, inclusive internacionalmente. É uma organização civil formada por diversas pessoas interessadas em propagar e pesquisar a língua. Foi fundada e é constituída, em sua maior parte, por radialistas. No *site* da entidade (<https://www.assodita.org.br/>), é possível encontrar itens como divulgação de eventos, documentos e elementos culturais; como, por exemplo, a divulgação das Olimpíadas do Talian, que tiveram sua última edição mais recente, de acordo com o cartaz que se encontra no site, nos dias 16 e 17 de julho de 2022, em Serafina Corrêa. O evento conta com apresentações teatrais, culturais e jogos típicos dos imigrantes italianos.

Outro evento que se pode encontrar no *site* é o *Incontro Nassionale dei Difusori del Talian*² e *Incontro dei Aluni della Cucagna*³ *Scola de Talian* (Encontro Nacional dos Difusores do Talian e Encontro dos alunos da Cucagna Escola de Talian), que teve sua última edição, até o momento, entre os dias 11 e 13 de novembro de 2022, na cidade de Sananduva. O encontro reúne associações promotoras do talian e alunos da escola que ensina o idioma. Acontecem apresentações culturais, palestras com os principais representantes da língua, lançamento de livros, jantares típicos e até o hino nacional brasileiro e missa realizados em talian. Inclusive, o *site* também compartilha a letra do hino brasileiro na mesma língua.

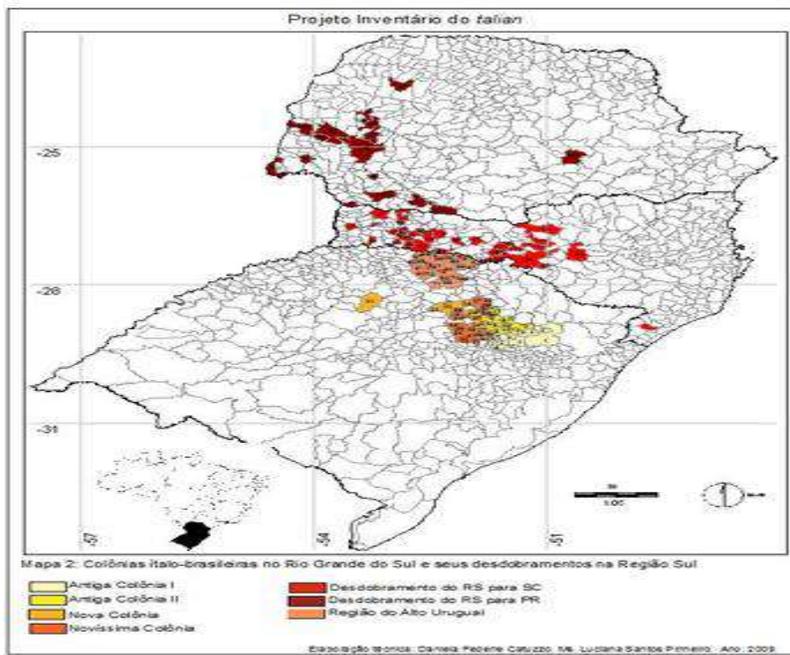
Assim como também tem a divulgação da primeira missa ocorrida em talian, em Porto Alegre, no dia vinte e um de janeiro de dois mil e vinte e dois. Vale lembrar que a capital gaúcha não é uma das cidades que têm o talian como língua co-oficial. Isso significa que a língua tem obtido uma maior visibilidade, pelo menos no

² O termo significa “terra prometida”, como os italianos se referiam ao Brasil.

Estado do Rio Grande do Sul, pois um evento na capital contribuiu muito para a sua divulgação.

Dentre os documentos armazenados pela página, estão a Certidão do Talian, que é a certidão de inclusão da língua no INDL; o Título do Talian, que vem a ser o documento do Ministério da Cultura que confere ao idioma o título de Referência Cultural Brasileira; o Relatório Final da Conferência Livre da Língua Talian, ocorrido em quatorze de novembro de dois mil e nove, que é um relatório sobre um evento divulgador da língua, ocorrido em Serafina Corrêa, no mesmo ano da sua co-oficialização no município; Relatório Final do Projeto-Piloto “Inventário do Talian”, que se trata de um documento de dois mil e dezesseis que apresenta todo um levantamento de informações sobre a língua em questão, com o o147nalisa147na 147nventaria-la.

O último documento mapeia toda a situação do talian. Ele apresenta dados sobre o bilinguismo entre português e a língua de origem vêneta entre homens e mulheres, moradores urbanos e rurais, filhos dos entrevistados, bem como mapas com as regiões de origem na Itália, áreas de uso do talian difusão da língua para o Estado do Mato Grosso, grau de bilinguismo na cidade de Caxias do Sul. além de um mapa ainda mais específico, que levanta o mesmo grau entre os jovens de 18 anos alistados, também mapeia os municípios de imigração para o Sul, bem como outro mapa aponta os do Sudeste, abrangência de programas de rádio em talian, além de quadros que mostram entrevistas e questionários a prefeituras, etnias predominantes nos municípios gaúchos, entrevista realizadas através da rádio, modelo de questionário para pesquisa, dentre outros, além de uma extensa lista de tabelas com inúmeras pesquisas. O mapa abaixo, que se baseia nos dados do Projeto Inventário do Talian, de 2010, mostra o uso do talian na região Sul do Brasil e seus desdobramentos:



Mapa 2: Localização/área de uso do Talian (segundo dados do Projeto Inventário do Talian (2010)).

Outro documento armazenado no *site* da ASSODITA é o de Conferências Livres do Talian- relatórios enviados à III Conferência Nacional de Cultura, que são relatórios de conferências ocorridas em dois municípios, uma em Ipumirim, em Santa Catarina, e outra em Serafina Corrêa, no Rio Grande do Sul (ambas ocorridas em 2013). Os eventos debateram diversas propostas para municípios, estados e federação, como criação de leis, programas e secretarias culturais, mapeamentos, inventário da língua, entre outros.

Outro avanço notável em relação à língua de imigração em questão foi a criação do primeiro dicionário de talian x português (*Dissionàrio talian portoghese*). A autoria é do professor e pesquisador Darcy Loss Luzzatto, que também é autor de mais de uma dezena de livros sobre o talian, de acordo com o IPOL. Dentre eles, literatura sobre questões linguísticas, assim como culinária. O dicionário foi publicado no ano 2000. Em 2021, foi lançada a gramática *TALIAN par Cei e Grandi, gramàtica e Stòria*, escrita por

Juvenal Dal Castel, que é o presidente da ASSODITA, Loremi Penkal (secretária) e João Tonus. O título do livro, em português, significa literalmente “TALIAN para pequenos e grandes”. Além disso, tem ocorrido na cidade de Serafina Corrêa a distribuição de livros de história na língua em escolas municipais.

Considerações finais

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas linguísticas em prol da língua talian e seus efeitos para a comunidade de falantes e seus difusores. Especificamente, a pesquisa se concentra em analisar atitudes dos ativistas pela preservação do talian e como conseguiram as conquistas em prol da língua até o momento. Também visa identificar as mudanças que tais políticas geraram para os falantes, avaliar a representatividade das políticas para a comunidade taliana e promover a visibilidade da língua e as riquezas étnica e cultural do Brasil. A pesquisa, que está em andamento, tem como método a análise documental das políticas voltadas para a língua, levantamento de dados e tem a intenção de realizar ainda entrevistas com representantes e/ou falantes da língua.

A diversidade linguística no Brasil é muito vasta, mas infelizmente ainda é também desconhecida. Assim como o talian, muitas outras línguas invisibilizadas existem e têm recebido até menos políticas em prol da sua preservação do que a língua aqui pesquisada. Diante do exposto neste trabalho, é possível perceber que o processo de evolução de políticas e atitudes de promoção de um idioma é longo e demorado. Cada ação com esse objetivo é de extrema importância para a evolução do *status*. Uma atitude influencia que outra seja tomada.

A preservação de línguas significa preservar também a cultura de um povo, afinal, além do propósito de se comunicar, elas também são sinônimo de identidade. O talian se trata de uma herança deixada por imigrantes que cruzaram o oceano na esperança de encontrar, no Brasil, oportunidades de trabalhos

melhores do que o que podiam encontrar. Desse movimento migratório, surgiu grande parte da população do Sul brasileiro dos dias atuais. Dessa forma, a língua, além de ser encaixada na categoria de imigração, também pode ser considerada língua de herança, pois é passada de geração em geração por uma questão cultural e étnica. Muitos falantes de talian o têm como língua materna e só depois aprenderam o português, de modo que utilizam a língua dentro de casa, com seus familiares e amigos, e a segunda, para interagir em locais públicos. O que se pode concluir com as observações de tal fato é que a situação se torna excludente quando se fala uma língua, e essa não tem representatividade. Ao analisar a linha do tempo do talian, é possível perceber que já houve um grande avanço, quando notamos que a língua, em outros tempos, já foi proibida e atualmente, e co-oficializada em 18 municípios. Embora ainda faltem muitas etapas até o cenário atual, uma evolução considerável foi realizada até aqui. Por isso, também é importante que trabalhos se voltem para esta temática, sendo, assim, uma forma de divulgar a questão.

Referências

- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.
- D'ANGELIS, W. Por que revitalizar línguas minoritárias? In: _____; NOBRE, D. *Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2020.
- IPHAN. Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- SANTANA, C. Um Brasil de 154 línguas. *Jornal da USP*, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

- LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: _____; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: _____; _____; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUZZATTO, D. L. *Gramática, história e cultura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.
- OLIVEIRA, J. M.; SOUZA, M. S.; DE FARIAS ARAÚJO, S. S. O contato entre línguas na constituição da realidade sócio-histórica do português brasileiro: aspectos para um estudo sociolinguístico. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 19, n. esp., p. 12-22, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/2856>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- ROCHA, J. S. As políticas linguísticas do/no Brasil e a concepção de um país monolíngue: um estudo inicial. In: IX e II CIEL, Ponta Grossa, 2017. *Anais eletrônicos*. Ponta Grossa: CIEL, 2017 Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-caderno-de-resumos/papers/as-politicas-linguisticas-do-no-brasil-e-a-concepcao-de-um-pais-monolingue--um-estudo-inicial?lang=en>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- SAVEDRA, M. M. G.; CHRISTINO, B.; PUPP SPINASSÉ, K.; ARAUJO, S. S. F. Estudos em sociolinguística de contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em foco. *Cadernos de Linguística*, v. 2, N. 1, p. 1-28, 2021.
- SERAFINA CORRÊA (Município). Processo de co-oficialização da língua talian. 19. ago. 2009.

ANÁLISE GLOTOPOLÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA NO ENEM

Marllon Valença Rodrigues¹

Antes de começarmos o texto propriamente dito, é importante salientar que ele é uma versão um pouco modificada do texto presente no *e-book* do SAPPIL de 2021, uma vez que nossa pesquisa continua tendo os mesmos objetivos, que é ser uma pesquisa de caráter qualitativo com foco em analisar e discutir, sob perspectiva glotopolítica, a noção de língua nas provas do ENEM e suas possíveis motivações e implicações sociais e linguísticas. Dessa forma, permitir-nos-emos usar boa parte da mesma contextualização da pesquisa e da fundamentação teórica. Na parte que descreve a metodologia, tivemos a necessidade de fazer algumas alterações que correspondem à evolução da pesquisa nesse intervalo de um ano entre a publicação anterior e esta. Na última seção do texto, faremos a análise de uma questão da prova de 2011 do ENEM na categoria que definimos como de identidade linguística, sendo essa a principal diferença entre o presente texto e aquele publicado no *e-book* do SAPPIL de 2021.

Nossa pesquisa, assim como este texto que a descreve, parte de uma perspectiva glotopolítica, como ressaltado no parágrafo anterior. Apesar de esse termo ser um pouco mais antigo no estudo da linguagem, essa disciplina/prática/perspectiva de análise foi desenvolvida sobretudo a partir da publicação do artigo com caráter de manifesto de Guespin e Marcellesi, que assim a definem:

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os status recíprocos do

¹ Mestrando em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Xoán Carlos Lagares. Bolsista Capes.

francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (1986, p. 1, tradução de Marcos Araújo Bagno).

Os autores falam de ações sobre a linguagem que podem não ser conscientes, isso não quer dizer, porém, que se trate de ações imparciais. Ainda que inconscientemente, estamos sempre nos posicionando politicamente, ninguém pode escapar da *ideologia*, como Freedman (2003) ressalta. E, se consideramos que não é possível dissociar o linguístico do social e do político, também não podemos escapar das *ideologias linguísticas*, como Cameron (1995) explica: “Todas as atitudes para com a língua e a mudança linguística são fundamentalmente ideológicas, e a relação entre ideologias populares e de especialistas, ainda que complexa e conflitante, é mais próxima do que se poderia pensar” (p. 4, tradução nossa).

A relação entre língua e política é muito mais profunda do que se pode perceber à primeira vista. Guespin e Marcellesi (1986) dizem, por exemplo, que ninguém na França negaria a utilidade de ações políticas sobre a linguagem em regiões como Quebec e Catalunha, onde se falam línguas diferentes das línguas majoritárias dos países em que estão localizadas. Em países como a França, ou mesmo como Brasil, muitos podem ignorar a existência de ações políticas sobre as línguas, devido a uma ilusão de unidade linguística. Mas a própria imposição do francês na França e do português no Brasil é resultado de uma série de ações sociopolíticas que resultaram no extermínio de outras línguas e povos.

Segundo os autores supracitados, uma vantagem do termo glotopolítica é neutralizar a oposição entre língua e fala. Isso se dá porque ele abarca as diversas abordagens e ações de uma sociedade em relação à linguagem. Podem ser sobre a língua, quando se

decide quais funções ela exercerá, ou seja, seu *status*. Essas ações podem ser sobre a fala também, em situações mais cotidianas, como quando se repreende alguém por falar de uma forma ou de outra. Podem até mesmo ser sobre o discurso, quando a produção de determinado tipo textual é usada como avaliação. Contextualizando, podemos notar que o ENEM, por exemplo, age politicamente sobre a linguagem quando as provas são escritas em português, quando avalia os estudantes pela produção de texto dissertativo e quando pede que esse texto seja escrito de acordo com uma norma específica, geralmente chamada de norma-padrão.

Arnoux (2016, tradução nossa) resume que:

A glotopolítica estuda as intervenções no espaço da linguagem, entendidas estas em um sentido amplo, já que podem ser planejadas, explícitas, voluntárias, geradas por agentes (coletivos ou individuais) que podemos identificar, ou produzidas “espontaneamente” sem mediadores claramente identificáveis. Essas intervenções se exercem tanto sobre as línguas, suas variedades e registros como sobre os discursos ou as diversas articulações do verbal com outros sistemas semióticos.

Diante de tudo que foi dito acima, fica evidente que este trabalho assume que não existe neutralidade na relação entre falante e língua ou entre sociedade e língua. Como Cameron (1995) argumenta, mais do que falar uma língua, estamos constantemente falando *sobre* ela. Ou seja, estamos a todo tempo criando e modificando conceitos sobre língua e linguagem por meio do discurso. Sendo assim, a língua não pode ser encarada apenas como um instrumento de comunicação, pois é muito mais complexa do que isso, é uma “criação contínua, reinventada incessantemente” (Guespin e Marcellesi, 1986, p. 5) por meio de nossas práticas sociais, assim como o são nossos discursos e conceitos em relação a ela.

Outro ponto relevante sobre o termo *glotopolítica* diz respeito ao fato de ele designar tanto uma perspectiva de análise quanto uma prática social. Ao mesmo tempo em que glotopolítica se refere a uma disciplina de pesquisa, que poderia parecer interessar só aos

estudiosos da linguagem, também concerne a práticas sociais das quais ninguém está isento. Todos nós somos agentes glotopolíticos. E a escrita deste texto em si já é uma ação glotopolítica. Nas palavras de Guespin e Marcellesi (1986, p. 6): “toda sociedade é linguageira, e toda prática de linguagem é social”.

Vê-se, assim, a importância de analisar e discutir o que se fala sobre a língua em diversas esferas sociais e quais possíveis divergências e convergências possam estar presentes nos discursos circulantes nelas. É importante salientar que essas falas são ações glotopolíticas dentro de um contexto social amplo e complexo a que devemos estar sempre atentos, uma vez que elas revelam disputas de poder socialmente muito mais abrangentes. Isso nos leva a outro conceito importante para este trabalho, que foi brevemente mencionado acima: as *ideologias linguísticas*. Dadas as limitações de páginas deste trabalho, podemos dizer, de forma bem resumida, que as *ideologias linguísticas* são as representações que se fazem da linguagem. Woolard e Schieffelin (1994), que são frequentemente referência quando se trata deste termo, definem *ideologia linguística* como uma articulação mediadora entre as estruturas sociais e as formas de falar. Enfatizam que as ideologias linguísticas são significativas tanto para a análise linguística quanto para a análise social, uma vez que elas *não* são apenas uma questão de linguagem, o que fica claro nas palavras de Arnoux e del Valle (2010, tradução nossa) em texto sobre representações ideológicas da linguagem:

[...] toda coletividade humana se caracteriza pela existência de certas condições sociais e relações de poder. São esses fatores contextuais os quais estruturam o mercado linguístico, ou seja, o regime de normatividade ou sistema que atribui valores diferentes aos usos da linguagem. O lugar que um indivíduo ocupa na sociedade, os espaços aos quais tem acesso e a capacidade que possui para negociar seu papel nesse entorno determinarão sua predisposição a atuar uma de certa maneira ou a valorizar de um ou outro modo as ações de outros – o indivíduo desenvolve, em terminologia de Pierre Bourdieu, um *habitus*.

Como fatos sociais e questões linguísticas estão interligados, uma análise glotopolítica revela muito sobre as condições sociais de uma sociedade. A forma como pessoas ou grupos de pessoas avaliam a fala de outra pessoa ou grupo de pessoas pode dizer muito sobre as estruturas e as dinâmicas de poder da sociedade em que estão inseridas. Como dito no trecho acima, o indivíduo desenvolve um *habitus*, que é uma noção que Bourdieu tomou de Aristóteles (*habitus* é a tradução para o latim de *hexis*) e desenvolveu a fim de romper com a oposição entre subjetivismo e objetivismo. *Habitus* pode ser entendido como a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (CATANI *et al.*, 2017, p. 214). Em outras palavras, é o modo como a sociedade é incorporada nas pessoas, o que faz com que elas desenvolvam disposições a pensar, agir e sentir de um modo e não de outro. Dessa forma, é possível inferir que as pessoas desenvolvem um *habitus* linguístico, ou seja, uma disposição a falar e se expressar de uma determinada forma e a valorizar mais uma maneira de falar do que outra.

Quando se fala de um padrão idealizado de língua, não se deve acreditar que ele é aleatório. Esse padrão é baseado em uma tradição literária, no suposto bom uso da língua de grandes autores. Embora ninguém o fale realmente, há grupos que chegam mais perto, graças a um *habitus*, uma vez que esses grupos já têm uma disposição a falar de modo mais próximo a essa língua idealizada, muito devido a uma disposição à prática de leitura, uma vez que têm maior acesso à cultura altamente letrada. Isso é uma corporificação, pode-se dizer, de práticas e hábitos só possíveis a partir da vantagem social que têm. São grupos geralmente possuidores de grande acúmulo de capital econômico, do qual podem converter parte em capital cultural. A avaliação do modo como falam desempenha um papel importante na cotação de seu capital cultural. Para compreender melhor a implicação dessa afirmação, voltemos à questão da norma-padrão. Mesmo que ninguém a fale realmente, ela tem uma enorme importância sociolinguística. É um bom exemplo do teorema de Thomas, que

diz que “se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências” (BAGNO, 2019). É por meio dessa norma idealizada que se consegue garantir um mercado linguístico unificado. O valor de todas as variedades da língua é medido por meio dela (BOU^aDIEU, 1998a).

Os grupos dominantes, em consequência, garantem sua vantagem e hegemonia linguística, uma vez que são os que têm maiores condições de adquirir uma fala mais próxima da língua idealizada, graças a seu maior acúmulo de capital econômico e tempo para investir em educação formal. Isso nos leva a constatar que a defesa de uma concepção de língua como conjunto de regras de uso não é uma simples demonstração de “amor pelo idioma”, mas uma defesa de uma parte importante do capital cultural das elites; nas palavras de Bourdieu (1998b, p. 108): “[...] através desse produto de mercado que é a língua francesa, um certo número de pessoas defende, encostadas à parede, o seu próprio capital”. O sociólogo francês continua:

Uma linguagem legítima é uma linguagem de formas fonológicas e sintáticas legítimas, quer dizer uma linguagem correspondente aos critérios habituais da gramaticalidade, e uma linguagem que diz constantemente, além daquilo que diz, que o diz bem. E por aí deixa crer que aquilo que diz é verdade: o que é uma das maneiras fundamentais de fazer passar o falso por verdadeiro. Entre os efeitos políticos da linguagem dominante há o seguinte: “Ele disse-o bem dito, portanto há probabilidades de ser verdade” (1998b, p. 110).

No processo em que o falso é maquiado como verdadeiro, os grupos dominantes conseguem garantia do poder simbólico por meio de violência simbólica, e os grupos dominados, geralmente falantes das variedades menos prestigiadas, acabam acreditando que falam realmente mal, que há uma “língua superior”. O resultado disso é que tudo que é dito ou escrito nessas variedades de menos prestígio tem sua validade questionada ou é prontamente desconsiderado, independentemente do conteúdo. O que, no começo, parecia se tratar de apenas uma questão linguística

se revela uma verdadeira política de marginalização e silenciamento. Podemos, dessa forma, perceber que ideologia linguística tem a ver, principalmente, com disputas de poder que se refletem nas representações sobre a linguagem e nas práticas languageiras. Nosso trabalho buscará compreender justamente quais conceitos de língua as provas do ENEM reproduzem, se há espaço neles para discutir essas questões mais sociais e políticas. Será importante investigar também se houve mudanças no tratamento da língua pela prova durante o período histórico recente do Brasil, marcado por verdadeiras reviravoltas políticas.

Do ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, até metade de 2016, com a deposição de Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, o Brasil teve na presidência o Partido dos Trabalhadores (PT), grupo político historicamente mais alinhado a ideais de esquerda e de viés progressista. Após o impeachment da presidenta, o vice de Dilma, Michel Temer, assumiu a presidência e impôs um governo de tendências neoliberais e conservadoras, mais alinhado aos anseios das elites socioeconômicas. O governo de Temer, desde o começo, tomou atitudes que foram alvo de muitas críticas, como compor um ministério só de homens brancos. Apresentava um contraste com uma sociedade que, nos anos anteriores, tanto discutiu sobre representatividade. No entanto, esse governo, ainda que tenha conseguido algumas vitórias para seu projeto neoliberal (sendo a Reforma Trabalhista a mais relevante), não conseguiu abalar as estruturas estatais, seja por ter tido que gastar seu capital político e tempo no controle da crise resultante de diversos escândalos de corrupção, seja por falta de apoio popular.

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro, político conservador e de tendências autoritárias, tomou posse como presidente com o compromisso de impor, junto a Paulo Guedes, seu ministro da Economia, a agenda neoliberal de maneira mais radical que Temer. Bolsonaro também assumiu a responsabilidade de fazer uma “limpeza ideológica” nos aparelhos do Estado, atacando e tentando destruir tudo que pudesse ser considerado, em seu entender, como

de esquerda ou petista. Medidas censuradoras foram tomadas em relação tanto à produção de conhecimento quanto de cultura, como a ameaça de extinção da Ancine (Agência Nacional de Cinema) na impossibilidade de implementar um filtro (censura) do governo. Igualmente preocupantes foram atitudes do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que cortou verbas destinadas a universidades federais por motivo de “balbúrdia”.

Na época da escrita da primeira versão deste texto, os escândalos envolvendo o também ex-ministro da Educação de Jair Bolsonaro, Milton Ribeiro, ainda não tinham tomado os noticiários. Segundo o que os jornais noticiaram, teria havido um esquema de corrupção envolvendo Ribeiro e pastores evangélicos próximos a ele, que, de acordo com as denúncias, tinham gerência sobre recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e estariam chantageando prefeitos de pequenas cidades e lhes cobrando propina para liberar as verbas do fundo. Milton Ribeiro chegou a ser preso depois de já ter deixado o cargo.

Diante do que foi narrado nos parágrafos anteriores, vemos que o Ministério da Educação passou por momentos de tensão e crise nos últimos anos.

Com os fatos citados acima, percebe-se que o Brasil se encontra em um período histórico politicamente muito tenso, mesmo com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2022 para um terceiro mandato. É nesses momentos de grande tensão, todavia, que os maiores exageros são cometidos pelos agentes políticos e muitos fatos se revelam de forma mais nítida. O que podemos ver de mais claro é a grande polarização política que existe no Brasil. Ela sempre existiu, porém, em muitos momentos, passou despercebida pelos olhares mais leigos. Lucchesi (2015), por exemplo, além de denunciá-la, faz uma vasta análise histórica de como o Brasil sempre apresentou uma polarização social, que acarreta outras polarizações, como a política e a linguística.

Como já dissemos, nosso estudo buscará olhar para esse contexto em uma perspectiva glotopolítica. Procuraremos analisar o tratamento e a conceituação da língua nas provas do ENEM no

período entre os anos 2011 e 2021, a fim de perceber se houve mudanças no tratamento da língua que possam revelar as ideologias linguísticas dos agentes glotopolíticos envolvidos.

A relevância desta pesquisa situa-se justamente na importância de entender o momento histórico mais recente do país e analisar se ele se reflete e tem consequências no âmbito linguístico. Preparar um registro de como a língua foi abordada e conceituada em instrumentos glotopolíticos governamentais nos últimos anos pode revelar muito sobre como funcionam as dinâmicas de poder no Brasil e ajudar outros pesquisadores, em pesquisas futuras, a perceber se, com essa virada política recente, o tratamento da língua também será diferente. Como se pode notar, este é um estudo que pode ser de interesse multidisciplinar, com possibilidade de contribuir tanto para estudos em Linguística quanto para estudos em Sociologia, Antropologia etc. Para isso, é importantíssima a perspectiva glotopolítica, por considerar como políticas linguísticas desde atos do dia a dia quanto políticas governamentais e entender que toda ação social tem consequências linguísticas.

Este estudo tem por objetivo discutir o que se entende por língua no ENEM e suas possíveis motivações e implicações glotopolíticas e sociais.

Mais especificamente, buscaremos:

- Analisar categorias de abordagem sobre a língua em provas do ENEM reunidas em nosso *corpus*;
- Comparar a abordagem sobre a língua nas provas do ENEM antes e durante o governo de Jair Bolsonaro;
- Discutir possíveis razões ideológicas subjacentes aos posicionamentos tomados pelos agentes glotopolíticos de nosso *corpus* e suas implicações.

O presente estudo tem caráter qualitativo e tem como foco analisar e discutir, sob perspectiva glotopolítica, a noção de língua nas provas do ENEM e suas possíveis motivações e implicações sociais e linguísticas.

Nosso *corpus* principal serão as provas do ENEM, mais especificamente os enunciados das provas de Língua Portuguesa e de Redação, em que analisaremos se há conceitos de língua e linguagem explícitos e implícitos e se a opção por tratar a língua de uma forma determinada pode ser interpretada como uma intervenção glotopolítica com suas consequências próprias. Antes de começar essa análise, no entanto, faremos uma pesquisa sobre a história do ENEM e os documentos oficiais relacionados a ele.

A seleção das provas cobrirá inicialmente o período que se estende do ano de 2011 ao ano de 2021, com intervalos de 2 anos entre as provas, podendo ter acréscimo ou decréscimo, a depender do que será estabelecido no cronograma da pesquisa. Dessa forma, inicialmente serão analisadas as provas de 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Para a análise e descrição dos textos, levaremos em consideração, principalmente, a seleção vocabular dos autores e as terminologias utilizadas, sobre as quais levantaremos discussão. Reuniremos de nosso *corpus* termos/conceitos que são empregados para falar de língua e os disporemos em categorias de análise, tais quais: identidade linguística, norma linguística, questão do multilinguismo no Brasil, tratamento da variação linguística e tratamento da história sociolinguística brasileira. Essa é uma alteração significativa em relação à versão anterior deste texto. Anteriormente, nossa análise seria feita não sobre categorias, mas sobre as provas ano a ano, o que nosso orientador, Dr. Carlos Xoán Lagares Diez, e a professora debatedora de nossa mesa no SAPPIL de 2022, Dra. Leticia Cao Ponso (UFRGS), argumentaram ser contraproducente, fato o qual analisamos e com o qual concordamos. Dessa forma, foi feita a alteração.

Será importante analisar e avaliar se a escolha vocabular e terminológica é teoricamente consistente ou se apresenta conflitos e contradições. Essa análise será a todo tempo acompanhada por reflexões com base na sociolinguística, com perspectiva glotopolítica. Consideraremos os agentes por trás do ENEM, ainda que não identificáveis, como agentes glotopolíticos, interpretando,

conseqüentemente, seu posicionamento como ações políticas ideologicamente guiadas que agem sobre a língua, mas que têm implicações sociais bastante abrangentes. Como não é possível fazer uma análise sociolinguística sem uma análise mais social propriamente dita, nos permitiremos fazer uso de alguma multidisciplinaridade, com apoio de reflexões advindas da sociologia e antropologia, com especial destaque a Pierre Bourdieu. Não poderemos também deixar de levar em consideração, em nossa análise, a história sociolinguística do português brasileiro, uma vez que a própria história da língua evidencia as raízes de um país marcado por desigualdade.

Agora faremos a análise de uma questão da prova do ENEM para apresentar o modo como a análise das questões será conduzida no texto final da dissertação. Devido às limitações desta publicação, infelizmente ficaremos limitados à apreciação de uma única questão. A questão escolhida exemplifica a categoria de análise da identidade linguística no ENEM. Em nosso texto final, no entanto, essas análises serão feitas em blocos de questões dentro das categorias, tentando identificar se há diferenças entre as abordagens ou se há uma tendência geral clara.

Antes de começarmos nossa análise da questão selecionada sob perspectiva glotopolítica, é importante esclarecer que, a fim de manter a homogeneidade de nosso *corpus*, teremos como referência sempre o caderno amarelo das provas.

Na prova de 2011, temos um achado glotopolítico já na questão 107, que pede ao candidato que faça uma interpretação da letra da música “Não tem tradução”, de Noel Rosa, como pode ser conferido abaixo.

O gabarito oficial da prova aponta a alternativa C como a correta. Ela diz que o poeta, por meio da canção a ser analisada pelo candidato, se propõe a “valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional”. Há aqui um problema de terminologia, uma vez que é consenso nos estudos linguísticos que *fala* é um ato individual, como pode ser observado na famosa dicotomia saussuriana de *langue/parole* (língua/fala), sendo a língua a parte social da linguagem, enquanto a fala é sua realização individual. Dessa forma, é pouco preciso referir-se a uma “fala popular brasileira”. Seria mais preciso usar o termo “variedades” (no plural mesmo, uma vez que o Brasil é um país de grande diversidade linguística) ao invés de “fala”, já que o conceito de “variedade” é aquele usado em Sociolinguística para se referir a conjuntos característicos de variantes. Nas palavras de Bagno (2017):

[...] Na formulação clássica da **sociolinguística variacionista**, *toda língua é um feixe de variedades*. As variedades podem ser regionais (**mineira, carioca, bahiana** etc.) ou sociais (quando definidas por critérios como **idade, sexo, classe social**, grau de escolarização etc.), e também estilísticas (segundo o grau de maior ou menor **formalidade** da fala ou da escrita).

A conclusão a que podemos chegar em relação a essa questão 107 do caderno amarelo da prova do ENEM de 2011 especificamente é de que, apesar de cometer uma imprecisão conceitual, revela uma ideologia linguística que considera a língua como um fenômeno social e político diverso e complexo. Ao invés de apresentar a língua como uma norma idealizada que pretende representar o português falado por todo o mundo, ela levanta a discussão de que a língua portuguesa não é igual em todos os lugares e de que, na verdade, esse nome talvez nem mais seja tão adequado à língua que se fala no Brasil, levantando uma reflexão sobre a identidade linguística brasileira. Nossa pesquisa analisará se essa tendência se mantém ou se há contradições.

Referências

- ARNOUX, E. N. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42, 2016.
- _____; VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs. Acesso em: 10 nov. 2021.
- _____; NOTHSTEIN, S. (org.). *Temas de glotopolítica*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- BAGNO, M. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019.
- _____. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998a.
- _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- CALVET, L.-J. *Sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMERON, D. *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge, 1995.
- CATANI, A. M. et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FREEDEN, M. *Ideology*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986. Traduzido por Marcos Bagno em julho de 2016.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas*. São Paulo: Contexto, 2015.

“SÓ ESTUDAMOS O VERBO TO BE”: UMA REFLEXÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO

Tainá Dias de Souza¹

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil possui uma vasta história, que Leffa (1999) apresenta muito bem em sua obra “*O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*”, e Dias (1999) em sua obra “*Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*”. As implementações dos diversos documentos educacionais² trazem a ideia da necessidade da busca de adequações que atendam contextos diversos. Por isso, compreender as diversas reformulações que o ensino de LE sofreu no país nos ajuda a entender todas as conquistas e também as dificuldades que o sistema do ensino tem enfrentado em seu contexto atual. O processo de reestruturação no ensino através das atualizações recorrentes dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são provas da busca de uma constante melhoria e até mesmo confusões dentro desse longo percurso.

No segmento do ensino médio (EM), as propostas para o ensino-aprendizagem de LE têm gerado diversos questionamentos por parte de educadores e pesquisadores, em especial a proposta que prevê a não obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas. No entanto, o ensino da língua inglesa continua obrigatório nesse

¹ Professora de Inglês da educação básica de uma instituição particular. Mestranda em Estudos de Linguagem sob orientação da prof. dra. Cíntia Rabello. Bolsista Capes. E-mail: diastaina@id.uff.br Orcid: 0000-0002-0511-7780.

² LDB (1996), DCNs (1996), PCN (1997), PCNEM (2000), OCEM (2006), BNCC (2018).

segmento, com a justificativa de a língua ser compreendida por seu “caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade – assumindo seu viés de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 484). Apesar dessa obrigatoriedade e da relevância da aprendizagem de LE para a formação cidadã, é possível ouvir muitos estudantes apresentando as suas dificuldades e até mesmo desinteresse no seu aprendizado.

Dessa forma, a motivação da presente pesquisa vem da minha experiência como professora de inglês da educação básica, ouvindo algumas perguntas dos meus alunos sobre como eles poderiam “aprender inglês de forma eficaz”, indicando que o ensino da língua na escola não condiz com suas necessidades. Essas perguntas me causavam inquietações referentes às minhas práticas e metodologias usadas em sala de aula, e me fizeram buscar outras perspectivas em diferentes contextos, uma vez que sempre atuei em escolas particulares. Através da investigação informal em rodas de conversas com outros docentes de língua inglesa que atuavam em escolas públicas, pude ouvir relatos feitos pelos alunos, de que eles “só estudavam o verbo *to be*” em todos os anos ou até mesmo que não viam nenhum motivo para aprender uma língua estrangeira, uma vez que “nunca iriam viajar para o exterior”, levando à desmotivação para a aprendizagem.

Movida por essas questões, e partindo do princípio de que o ensino de LE deve abordar diferentes aspectos relativos às práticas de linguagem, não se restringindo ao ensino de estruturas gramaticais (LOPES, 2021), a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como se dá o ensino de inglês do Ensino Médio em escolas públicas do Rio de Janeiro. Para isso, tomamos como referencial teórico o letramento crítico (JESUS, 2016; PAIVA, 2021), além das propostas de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Considerando as diversas mudanças³ que a educação tem sofrido em decorrência do processo de globalização, e a busca por novas pedagogias que tragam as transformações necessárias para atender o sistema educacional na sociedade contemporânea, a relevância da pesquisa reside no papel essencial que a Língua Inglesa tem assumido nesse contexto e na apresentação de argumentos pertinentes às mudanças que sugerem a reformulação nas práticas do ensino de línguas seguindo os parâmetros linguísticos e não somente gramaticais. Também levamos em consideração os próprios documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, que visam a inserir nas salas de aula a formação crítica e a capacitação para a convivência social e cidadã dos alunos na sociedade contemporânea/no mundo globalizado (BRASIL, 2000; 2018). Assim, o presente capítulo apresenta uma pesquisa em andamento que busca compreender como as práticas de ensino de inglês nesse contexto são de fato realizadas. Para isso, a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) investigar que metodologias, abordagens ou referenciais são utilizados pelos professores no desenho das aulas de inglês; (2) identificar que materiais e/ou recursos são utilizados e como esses são utilizados por professores e alunos; (3) compreender quais as dificuldades que os professores encontram no ensino da língua inglesa nesse contexto. Além disso, buscamos compreender como o letramento crítico pode contribuir para um ensino de língua inglesa mais significativo e relevante para os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas do Rio de Janeiro. Portanto, neste capítulo apresentamos dois documentos oficiais recentes e importantes para o contexto do EM, os PCNs e a BNCC, e o conceito de Letramento Crítico. Em seguida, apresentamos brevemente a metodologia que será utilizada na

³ O surgimento das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que garantem o direito à educação para as crianças e adolescentes; os PCNs, que abordam a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa nas escolas para acompanhar a diversidade cultural e o avanço das tecnologias no mundo para a educação; e a BNCC que propõe as pedagogias dos Multiletramentos como ensino nas escolas.

pesquisa e algumas considerações sobre a pesquisa em andamento e seus futuros passos.

Os PCNs para o Ensino Médio e a BNCC no ensino de inglês

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) começaram a ser elaborados em 1995 pela Secretaria da Educação do Ensino Fundamental e pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de padronizar o ensino nas escolas brasileiras. A intenção era garantir a todas as crianças e jovens o direito ao conhecimento, independentemente das questões socioeconômicas. Assim, o documento serviria para auxiliar o professor nas tarefas de reflexões e práticas pedagógicas a fim de atingir tal objetivo. A primeira publicação foi feita em 1997 contemplando as séries iniciais, 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a), enquanto em 1998 foi liberada também para as séries finais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998). Nos anos de 2000, foram lançados os documentos para o Ensino Médio, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cujo objetivo, segundo o próprio documento (BRASIL, 2000, p. 4) era atingir dois resultados: “implementar em larga escala os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”. Para o Ensino Médio, as propostas do PCNEM contemplariam os seguintes requisitos como objetivos: (1) formação geral, em oposição à formação específica; (2) desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar, analisar, analisar e selecionar; (3) capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Compreendendo os objetivos e propostas do PCNEM, ainda foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que tiveram sua publicação em 2006 após inúmeras discussões com equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, como, também alguns representantes da comunidade acadêmica visando a

contribuição que tal diálogo teria entre professores e escola em função das práticas docentes.⁴ O desafio ainda era buscar oferecer uma educação básica de qualidade para os alunos e o desenvolvimento cidadão do país.

A reforma curricular para o Ensino Médio para a Língua Estrangeira orienta, através da OCEM (BRASIL, 2006, p. 87), retomar reflexões acerca do crescente processo de globalização, conforme observado na citação a seguir:

[...] e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

As propostas das OCEM trazem complementos que os PCNEM buscavam para as práticas associadas ao ensino de LE na educação básica, que contemplam os requisitos e objetivos apresentados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Propostas e objetivos para o ensino de LE

PROPOSTAS	OBJETIVOS
1. O papel educacional do ensino de LE na escola e a noção de cidadania.	“Busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.”
2. Inclusão/Exclusão – Global/Local	“Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da

⁴ Esta informação pode ser encontrada no próprio documento, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf, na página “Carta ao professor”.

	<p>globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999).”</p>
3. Letramento	<p>“Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais vadas.”</p>
2.4. Orientações Pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre Letramento)	<p>HABILIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS NOS 1º, 2º e 3º ANOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, - Comunicação oral, - Prática escrita.

Fonte: adaptado de BRASIL, 2006, p. 89-111.

Já a Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC) sofreu um processo histórico de modificações⁶ desde a sua implementação até

⁵ Autores que dialogam sobre o documento: Young (2014), Mello (2014), Lopes (2011), Macedo (2011), Pereira (2015), Costa e Cunha (2015).

⁶ Esta linha do tempo pode ser encontrada no site <http://basenacionalcom.um.mec.gov.br/historico>.

as suas reformulações. A sua primeira versão foi disponibilizada em 2015; a segunda, em 2016; já em 2018 a última versão foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) do então ministro da Educação em exercício, Rossieli Soares, que homologou o documento para a etapa do ensino médio, contemplando toda a Educação Básica. De forma a esclarecer a função do documento oficial, de acordo com o site da Base Nacional Comum Curricular, este “é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Para o MEC o objetivo da BNCC é “priorizar a qualidade da educação de forma homogênea por todo o país, de forma democrática” (*ibid.*, p. 7).

Essas propostas trazem reformulações para o ensino de língua inglesa na educação básica, apresentando as novas perspectivas referentes aos objetivos do ensino-aprendizagem, tais como, a reflexão crítica e construtiva a partir do conhecimento do estudante, seguindo as teorias do Letramento (SOARES, 2012), como as habilidades desenvolvidas na leitura, comunicação oral e escrita, ou seja, não somente no ensino da gramática. Uma das propostas que o documento traz é apresentar de forma clara e objetiva o papel que o professor tem e a atuação do aluno como participante ativo do seu processo de aprendizagem. É possível mencionar a relevância que tais propostas possuem, levando em consideração a necessidade social e temporal que o país e o mundo estão no momento. Portanto, relacionar a realidade dentro do contexto escolar é imprescindível para formar cidadãos atuantes, letrados, críticos e participativos para a construção de uma melhor sociedade.

Para compreender o processo do documento, no ano de 2015, foi implementada a primeira versão do documento, a qual tratava o ensino de Língua Estrangeira, como o ensino de línguas modernas. Tal versão não apontava qual língua moderna seria ensinada de forma aberta, portanto, cabia às instituições de ensino decidirem o idioma a ser ensinado. No entanto, as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deixavam

subentendidas as decisões das escolhas dos idiomas inglês e espanhol a serem ofertadas, já que para fazer o exame, estas eram as opções relativas à avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, a BNCC propõe que

Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem envolvem interações significativas com textos na(s) língua(s) estrangeira(s) e o desenvolvimento da compreensão e da produção oral, da leitura e da produção escrita. Essas vivências em língua estrangeira exigirão diferentes abordagens e graus de complexidade nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos/as estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para: compreender e produzir textos orais e escritos na língua estrangeira, fruir textos na língua estrangeira, resolver desafios de compreensão e produção de textos orais e escritos, compreender e refletir sobre características de gêneros orais e escritos na língua estrangeira, apropriar-se de recursos linguísticos-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional, compreender e valorizar o plurilinguismo e a variação linguística e refletir sobre a própria aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 71-72).

Podemos perceber no trecho acima, a preocupação com o ensino de LE sob uma perspectiva interacional com foco na compreensão e produção de textos, e não no ensino de itens gramaticais. Com isso, o documento apresenta um olhar sobre a formação crítica e participativa do aluno, do qual o ensino de gramática por si só, não é capaz de desenvolver.

Após a primeira versão, novas discussões começaram a tomar pauta para uma nova reforma na educação. Diante disso, lançada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em 2016, a Lei nº 13.415/2017, chamada de Reforma do Ensino Médio, foi aprovada pelo governo Michel Temer em 2017. Esta alteração da LDB apresenta o aumento da carga horária para as disciplinas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais e

humanas, flexibilizando a grade curricular. Esta Reforma veio com a aprovação da nova versão do documento da BNCC implementada em 2018 informando que a partir de 2022 as escolas públicas e privadas deveriam começar a implementar de forma oficial o chamado “Novo Ensino Médio”. A reforma que ocorre para o ensino de LE é a não obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas e a retirada do idioma do ENEM previsto a partir de 2024. A mudança iniciou-se de forma gradual em 2022 e pretende atingir a sua completude nessa transição até 2024.

A meu ver, a reforma traz a ambiguidade entre os documentos, que na primeira versão enfatiza a importância da inclusão cultural. No entanto, ao eliminar o espanhol na última versão do documento vai de encontro à exclusão cultural do ensino nas escolas. É possível mencionar que há a falta de compreensão da importância que o ensino de LE tem nas escolas, a fim de formar cidadãos que saibam lidar com situações multiculturais. E, afirmar que somente o inglês é o idioma de maior “relevância” no mundo é negar o processo de globalização e até mesmo a inclusão global que é proposta pelo documento da BNCC. E isso tem levantado discussões científicas não somente pelos professores de espanhol e de outras línguas estrangeiras, mas os educadores que compreendem que essa retirada pode representar uma defasagem e até mesmo uma contradição.

Outra informação relevante que o documento traz relativo às “atualizações” é o tópico 5.1.1, que pode ser encontrado no documento, fazendo referência sobre o uso de tecnologias nas práticas de ensino de linguagem, e o uso de maneira crítica, o qual apontamos como Letramento Crítico e os objetivos que este possui, conforme apontado a seguir:

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias

para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas (DUDENEY, 2016, p. 17 *apud* BRASIL, 2018, p. 491).

Já na “competência específica 7” do documento, mencionam-se a necessidade e objetivo da inclusão digital como parte da construção pessoal e cidadã do aluno, conforme observamos no trecho a seguir:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva... Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC⁷ e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social (BRASIL, 2018. p. 489).

Buscando compreender todos os processos que ocorreram a partir das implementações dos documentos oficiais educacionais, mais especificamente no ensino de língua inglesa no ensino médio, é possível analisar que esta linha temporal teve início a partir do ano 2000, com a criação do PCNEM. Com isso, observamos que a proposta inicial era reformular os objetivos ao ensino, trazendo como foco a formação qualitativa do aluno. No entanto, foi somente em 2006, com a criação das OCEM, que obtivemos orientações voltadas para melhorar e até mesmo adequar as práticas docentes seguindo as propostas do documento anterior. Já a BNCC veio para padronizar o ensino nas escolas, assim como trazer a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e apresentar reformulações necessárias, partindo do pressuposto do contexto atual, apresentando as propostas do Letramentos Crítico e digital para a sala de aula, como formação cidadã do aluno. Tirando um pouco o foco do ensino gramatical e textual, e trazendo o foco na

⁷ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

leitura e produção de textos multimodais, além de um ensino mais ativo e participativo dos estudantes.

Olhando por essa visão, a própria padronização e obrigatoriedade somente do ensino de inglês como LE é uma contradição dentro de um país com tantas diversidades. Este pensamento limita o atendimento às necessidades dos estudantes que vivem próximos às fronteiras com outros países da América do Sul a respeito do ensino de espanhol. Trazer uma opção para que o aluno escolha é democratizar o ensino. Por outro lado, apontar a relevância do desenvolvimento do letramento digital e letramento crítico no ensino de LE são importantes marcos destes documentos.

Em geral, percebemos que ainda há muitas críticas relativas a este documento, tais como, os questionamentos quanto a busca de clareza, da falta de formação continuada dos professores para se adequarem às propostas pedagógicas, da necessidade de como atingir tais objetivos em sala de aula, e até mesmo a necessidade por melhorias estruturais. Segundo entrevista dada ao Centro de Referências em educação integral, os pareceres das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar, relatam que “houve pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do Ministério da Educação (MEC)”.⁸ No entanto, mesmo diante de visíveis receios quanto à BNCC, vale ressaltar que este é um documento oficial que todas as escolas devem seguir, e que muitos estudos acadêmicos têm sido realizados para atingir resultados satisfatórios para o ensino de língua inglesa nas escolas, como o Letramento crítico que abordaremos na próxima seção.

⁸ Acesso em: [https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/#:~:text=Os%20pareceres%20contr%C3%A1rios%20partiram%20das,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\).](https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/#:~:text=Os%20pareceres%20contr%C3%A1rios%20partiram%20das,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).)

Letramento Crítico

Para compreendermos o conceito de Letramento Crítico é importante entendermos o processo de mudança em relação ao conceito de letramento. Até os anos de 1980, o único termo que predominava era o de alfabetismo, que segundo Soares (2003) *apud* Rojo e Moura (2019, p. 13) é conceituado como “a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento e se envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.” No entanto, a partir de 1980 o termo letramento surgiu pela necessidade de haver uma separação entre o alfabetismo e o letramento que veio para contrastar os conceitos entre si. O letramento, segundo Soares (2003) *apud* Rojo e Moura (2019 p. 14) “não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, nessa fase novos estudos buscavam separar os objetivos dos termos dentro do ensino, levando em consideração que o alfabetizar seria definido como a apropriação do alfabeto e ortografia da língua, enquanto o Letramento, segundo Rojo (2009, p. 98) “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita”. Com isso, o contexto escolar incorporou o conceito de Letramento a partir dos PCNs em 2000, trazendo como pauta a importância da formação crítica do aluno para a sua atuação social, sendo denominada de Letramento Crítico.

As OCEM abordam o Letramento Crítico ao discorrerem sobre a relevância da formação de indivíduos e cidadãos aptos “com as necessidades da sociedade e na construção histórica e cultural em que vivem de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução” (BRASIL, 2006, p. 97). Assim, o documento sugere que

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

Buscando compreender as propostas que o Letramento Crítico traz para as necessidades das práticas escolares dentro do contexto do ensino de língua inglesa (GEE 1986, p. 720 *apud* BRASIL, 2006, p. 99) aponta a necessidade de múltiplas formas de práticas de acordo com a pedagogia do “Letramento Crítico”, como mencionado a seguir:

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais.

Rocha (2015, p. 108 *apud* ROJO, 2009) defende o uso do termo “letramentos”, no plural, uma vez que “os letramentos podem ser entendidos como práticas sociais que, de forma ou outra, mantêm ligação com a escrita”, relacionando com as propostas de uma educação linguística democrática que advém do desenvolvimento que engloba a linguagem, o conhecimento e a sociedade dentro da pluralidade. Com isso, o letramento crítico se torna importante para um ensino democrático e transformador dentro da área educacional.

Metodologia da pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo qualitativa (GIL, 2021), que busca investigar como ocorrem as

práticas docentes no ensino de língua inglesa nos segmentos do ensino médio da educação básica dentro do contexto das escolas públicas. De acordo com Paiva (2019, p. 11), “A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. A pesquisa utilizará diferentes instrumentos de geração de dados com o objetivo de guiar a pesquisa em alinhamento com as ideias de Gil (2021, p. 28), ou seja, “a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” das práticas docentes de língua inglesa atualmente. Dessa forma, os participantes da pesquisa serão professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas de Ensino Médio no Rio de Janeiro.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, organizo as seguintes etapas metodológicas: (1) Aplicação de questionário on-line semiestruturado elaborado no *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas voltado para professores de inglês da rede pública do Rio de Janeiro e compartilhado através de e-mail, seguindo a técnica de “*Snowball*” (VINUTO, 2014), que consiste em usar a indicação de um profissional a partir do entrevistado, para alcançarmos uma quantidade de participantes adequada para a pesquisa; (2) Análise dos dados dos questionários on-line utilizando método de análise com dados qualitativos; (3) Seleção de um grupo de professores, entre 5 e 10 participantes, a partir das respostas dos questionários semiestruturados, para uma entrevista em grupo focal no formato de roda de conversa a fim de aprofundar questões significativas referentes aos objetivos da pesquisa presentes nos questionários on-line; (4) Realização da entrevista semiestruturada em grupo focal por meio de videoconferência (MANN; STEWART, 2000) com o grupo de professores que aceitarem o convite enviado por e-mail, e que será realizada por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet* e gravada, com a permissão dos participantes; (5) Transcrição e análise dos dados da entrevista semiestruturada do grupo focal; (6)

Análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores entrevistados em sala de aula; (7) Triangulação entre os dados gerados nos três instrumentos de pesquisa, com o objetivo de identificar as práticas do ensino de inglês no contexto das escolas públicas e relacionar com as propostas dos documentos oficiais. Buscaremos ainda incluir nessa investigação a diversidade social, econômica, regional e estrutural das instituições das quais os professores atuam, para compreender metodologias e as escolhas das práticas adotadas por eles.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa se encontra em andamento, mas a geração de dados ainda não foi iniciada, pois estamos aguardando a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Conclusões parciais

Nesse primeiro momento, podemos concluir, a partir da pesquisa bibliográfica, que os documentos oficiais apresentados (OCEM e BNCC) propõem que o ensino de língua inglesa saia do viés tradicional, pautado na exposição e repetição com foco no ensino de estruturas gramaticais, para uma reformulação da prática docente na qual o aluno é participante da aprendizagem de forma ativa e crítica. Os documentos também trazem a proposta do letramento crítico na formação do aluno de forma a capacitá-lo para atuar participativamente como cidadão na sociedade. No contexto do ensino de língua inglesa no ensino médio, este busca trazer a valorização e a importância da expansão que os alunos podem vivenciar ao abordar a diversidade cultural, sua inserção na sociedade global em contato com novos mundos, isto é, através de um novo idioma, e a sua participação de forma crítica dentro dos diferentes contextos sociais.

É importante compreendermos que a sociedade contemporânea vive a necessidade de novas práticas dentro do contexto escolar para atingir objetivos atuais. Para isso, é necessário não só a didática, mas ferramentas e estruturas que possam

atualizar o ensino do idioma de acordo com as propostas apresentadas aqui. Levando em consideração a investigação informal realizada no início desse projeto, as práticas ainda precisam ser revisadas dentro das salas de aula, buscando compreender quais são as dificuldades reais para tais implementações, e é justamente isso que buscaremos identificar nas próximas etapas da pesquisa de campo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.
- GIL, A. C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Barueri: Atlas, 2021.
- JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*. Campinas: Pontes, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MINAYO, M. C. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- NOGUEIRA, M. C. B. *Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, M. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LÍNGUA INGLESA ENQUANTO FORÇA COLONIZANTE EM ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DE ENSINO CRÍTICO E DECOLONIAL

Lídia Rocha Moraes¹

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento cujo foco é o ensino de língua inglesa na escola pública sob uma perspectiva crítica e decolonial. O avanço do inglês como medida colonizante, nesses espaços, pode tornar-se tema de grande discussão entre pesquisadores e pedagogos da área. Compartilhando das ideias de Moita Lopes (1996), comumente atrelado à disseminação de ideologia neoimperialista, o inglês pode ser responsável por reafirmar a hegemonia estadunidense em salas de aula. Ainda, através da propagação de um discurso único – o discurso do capital – pode causar o apagamento de formas contra-hegemônicas de socialização e conhecimento. O nosso objetivo na pesquisa é investigar como se dão essas relações de força nesse contexto.

Temos Nova Friburgo, cidade da serra do estado do Rio de Janeiro, como nosso cenário de pesquisa, lugar marcado por um processo latente de colonização. A cidade recebe, “carinhosamente”, o apelido de “Suíça Brasileira” por ser construída através de colonização suíça. Juntamente aos suíços, diferentes povos europeus colonizaram a cidade, como alemães, italianos, portugueses, austríacos, entre outros (ARAÚJO; MEYER, 2003). Desse modo, Friburgo apresenta, ainda hoje, fortes marcas do processo de colonização vivido desde antes da sua fundação, em

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello. Bolsista Capes. E-mail: lidia-rocha@live.com.

1818. Elas podem ser encontradas na arquitetura, em construções que se assemelham visualmente às suíças; na culinária, com enfoque na produção de cerveja, traço da cultura alemã; nas festividades anuais e desfiles cívicos que exaltam as marcas culturais dos antigos colonizadores; entre outras.

Nasci e vivi em Nova Friburgo por quase toda a minha vida, com exceção dos cinco anos em que morei em outra cidade por conta da graduação. Aqui concluí também o ensino básico em escola pública. Assim, falo desse lugar com conhecimentos empíricos, construídos através de cada interação com a comunidade local e das andanças pelos seus oito distritos. Presenciei diversas das festividades, públicas e privadas, direcionadas à exaltação dos colonizadores, sempre europeus. Percebi, ao longo de todos esses anos, a reação das pessoas ao se depararem com um sobrenome suíço ou alemão. E, mais marcadamente ainda, a necessidade constante de diferenciação, através de roupas, postura e costumes, das outras cidades, em especial as da Baixada Fluminense, tidas como menos “europeias” no senso comum friburguense.

Quando uma cultura outra tenta ser reproduzida, gera-se um impacto na cultura local, como ressalta Moita Lopes (1996, p. 43), atentando para a problemática da perda de sua própria cultura ao afirmar que a “imitação perfeita é o primeiro sintoma a se detectar, já que se trata de uma identificação total com ‘o outro’, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural”. Desse modo, é necessário voltar os olhares para onde tudo isso acontece diariamente. Logo, é na escola que, inicialmente, o campo de pesquisa se constitui. Surge, então, a preocupação quanto ao ensino de língua inglesa nesse contexto, imensamente afetado por forças colonizadoras, e desperta o questionamento: as aulas de inglês nas escolas públicas locais também vão ao encontro dessa colonialidade latente exalada por toda a cidade?

Voltando-se para a capacidade do aluno de agir sobre sua própria realidade, outro fenômeno que se mostra em constante crescimento é a globalização. Conectando pessoas de diferentes

partes do globo e compartilhando saberes, torna-se imperativo refletir sobre o tipo de influência que esse processo traz para dentro das salas de aula de língua inglesa. Para além de compartilhar os saberes acerca da língua estudada, que tipos de saberes também são compartilhados por essa força globalizante? E, ainda, que tipos de saberes são automaticamente excluídos dessa ação global?

Por fim, o intuito da pesquisa é dar enfoque no trabalho com textos na sala de aula de inglês. Os conceitos de multiletramentos são tomados como base para tal análise por defenderem uma forma de trabalho com textos que prioriza a autonomia e criticidade do aluno, sua capacidade de lidar com diferentes tipos de textos e operar sobre sua própria realidade. Essa pedagogia foge da visão utilitária de ensino de línguas e foca na “ampliação da capacidade interpretativa, da visão de mundo, da compreensão sobre o outro, do entendimento sobre como a comunicação se constrói em seus contextos de produção” (MONTE MÓR, 2014, p. 42). Assim, elabora-se o questionamento: em que medida as aulas de inglês estão contribuindo para uma interpretação textual que contemple esses aspectos?

É indispensável, também, considerar possíveis caminhos que visem a construção de um ensino de inglês plural, contemplando diferentes saberes e experiências. Acima de tudo, um processo de ensino-aprendizagem que eleve o discente à posição de sujeito do conhecimento e que possibilite o trabalho a partir de suas bases constitucionais e culturais.

Nesse cenário, é relevante considerar a ação da língua inglesa em uma sala de aula da rede pública de ensino, especialmente em um contexto social que endossa práticas colonizantes. Então, recorrendo a um estudo de caso, é de objetivo primário da pesquisa identificar como o ensino de inglês, na escola pública em questão, reproduz o forte processo de colonialidade ainda vivido no Brasil, principalmente na cidade de Nova Friburgo, e colabora para o apagamento de conhecimentos locais e multiculturais.

Para conseguir responder a tal objetivo central, proponho, também, alguns objetivos específicos. Estes visam a responder

questões secundárias, considerando o estudo aqui proposto, e auxiliam no entendimento geral da questão principal, possibilitando um aprofundamento desta. São eles: (1) identificar o perfil dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; (2) vislumbrar quais tipos de saberes são mobilizados no contexto extraescolar; (3) investigar se as aulas de língua inglesa nesse contexto reforçam os saberes dessa força hegemônica global ou se buscam o apoderamento desses saberes locais; (4) investigar de que maneira essa tarefa pedagógica se realiza no cotidiano escolar; e (5) apontar possíveis alternativas para construção de aulas de inglês de cunho decolonial.

Globalização, Colonialidade e Ensino de Língua Inglesa

Mignolo (2017, p. 4) afirma que “[A] América não era uma entidade para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada”. Sendo assim, o processo de colonização iniciado no século XV deixa suas marcas até os dias atuais, principalmente nos países do sul global. Sociólogos e historiadores como Mignolo e Quijano afirmam que a América Latina vive, ainda hoje, um processo latente de colonialidade, envolvendo aspectos econômicos, sociais, culturais e ideológicos. Essa força colonizante proveniente dos mesmos países desde o século XV, na atualidade, se soma ao grande império capitalista que é os Estados Unidos.

De acordo com Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade é “a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul”. O autor ainda segue afirmando que não existe modernidade sem colonialidade. Ou seja, as relações de força existentes na modernidade só se construíram devido ao processo de colonização, então, um processo é inerente ao outro; o que origina diversos problemas de ordem mundial, especialmente para os países às margens dos grandes centros globais.

O mundo e, por consequência, os saberes mobilizados nele, encontram-se atualmente organizados por um crescente processo

de globalização. Ela é, então, entendida como a manutenção da dominação que vem sendo exercida há séculos. Quijano (2002, p. 35) entende a globalização como “uma reconcentração mundial do controle da autoridade pública, em escala global.” Trata-se de uma reconfiguração do sistema de dominação política, renovando as tendências de exploração e controle capitalista do trabalho.

A globalização pode ser entendida, então, como uma organização social fundamentada na exclusão, um modelo de sociedade no qual o capitalismo é o capitaneador da exploração social e é encarnado no Estado-nação, junto com a família burguesa e instituições privadas, construindo o padrão de poder mundial. Nessa visão, o eurocentrismo atua como forma hegemônica de controle da subjetividade, afetando o modo de produzir conhecimento por todo o globo, priorizando determinados saberes em detrimento de outros e marginalizando o que não se agrega ao grande discurso monocultural global.

Quando o foco é colonização, não se pode considerar somente o processo de exploração econômica. Ao colonizar-se um determinado espaço, também se acultura um povo e retira-se de uma localidade sua identidade originária. Forma-se um processo de identificação com o outro que vai fazer com que o colonizado busque imitar o colonizador em todos os níveis. Sabendo-se que “o colonialismo deixou sua marca na língua inglesa, operando no sentido de, através dela, distribuir e legitimar o capital cultural das culturas hegemônicas” (ANJOS, 2017, p. 111), podemos refletir sobre o importante papel das aulas de inglês nas escolas frente a esse processo de globalização cultural.

Rajagopalan (2016) reflete sobre as diferentes metodologias utilizadas no ensino de língua inglesa nas escolas ao longo dos anos e conclui que a figura do “falante nativo” permanece viva nelas até hoje, assim como suas circunstâncias. O autor ressalta que “no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, notadamente o inglês, sempre houve um forte interesse em preservar os ‘direitos adquiridos’ dos ditos ‘falantes nativos’” (p. 13). Ele continua

defendendo que esses direitos não foram exatamente “adquiridos”, mas sim “conquistados” através de ações e projetos políticos.

Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro pode colaborar para manter as amarras dos alunos quando não incentiva a emancipação deles para atuarem como cidadãos plenos e críticos, quando poda a possibilidade de exprimirem suas identidades nas aulas e quando cala suas vozes para fazer ecoar vozes outras com narrativas que não são similares às suas. Leffa (2005, p. 563) afirma que “conhecer também é uma forma de libertar-se e, nesse sentido, dar a conhecer outras línguas pode representar soltar amarras, o que não convém ao projeto político nacional brasileiro”.

No mundo globalizado atual, é comum que se tenha uma visão utilitária da língua inglesa. Seu uso, então, pode ser incentivado somente de forma instrumentalizada com o objetivo único de decifrar mensagens em uma outra língua. Ainda, por ser uma língua com força global, é por vezes relacionada à maior oportunidade de empregos e posições de prestígio no mercado de trabalho. Ambas as abordagens desconsideram as contribuições educacionais que esse aprendizado pode proporcionar ao aluno, tais como: “ampliação da capacidade interpretativa, da visão de mundo, da compreensão sobre o outro, do entendimento sobre como a comunicação se constrói em seus contextos de produção” (MONTE MÓR, 2012, p. 42).

A importância de um ensino crítico de língua inglesa recai, então, na necessidade de possuir ferramentas de luta contra o discurso global do capital. O ensino pode ser entendido como um meio de se apropriar da língua e “desestrangeirizar” (ANJOS, 2019) seus reflexos, fazê-la local e inseri-la nos discursos locais, como um movimento de reapropriação. Assim, em tempos de globalização, ensinar inglês por um viés crítico é proteger a autonomia cultural e a sobrevivência econômica em esferas locais, regionais e nacionais. É sobre isso que versa a próxima seção deste capítulo.

Pedagogia dos Multiletramentos como perspectiva decolonial no ensino de língua inglesa

Uma alternativa para virar esse jogo é a decolonialidade. Esta é entendida como uma força contrária e resultante da retórica da modernidade, de sua estrutura de administração e controle. Partindo da máxima de que para toda força tem-se uma outra força de igual intensidade em sentido oposto, o movimento decolonial tem crescido ao longo das décadas com o intuito de jogar luz sobre e se desvencilhar do tal lado escuro da modernidade, a colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Pensando decolonialidade no âmbito da educação de línguas, é clara a ligação do educador de língua inglesa com a possibilidade de, por um lado, reforçar o pensamento hegemônico ou, por outro, subvertê-lo. Para que se construa um movimento decolonial de fato nas aulas de língua inglesa no Brasil, devemos fazer mais do que apenas adequar os conteúdos linguísticos à personalidade dos aprendizes. Essa prática só cria uma identificação maior com os temas, mas não é suficiente para mobilizar a total apropriação e impressão de suas próprias vivências sobre a língua. Como ressalta Anjos (2019, p. 65):

[O sistema educacional brasileiro está sempre] fazendo ajustes aqui e ali para adequar a personalidade dos aprendizes quando, na realidade, deveria fazer com que a língua se torne parte das identidades dos aprendizes, sem permitir, assim, que ela os domine.

Considerando, então, a situação educacional em língua inglesa, atualmente, pode-se afirmar que o trabalho com a leitura crítica é o caminho para se alcançar, de fato, a autonomia discente e, a longo prazo, transformar o sistema. Moita Lopes (1996, p. 134), utilizando-se das ideias de Paulo Freire, afirma que “esta proposta de ensino de leitura em LE pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de letramento global do aluno da escola pública, dando-lhe uma possibilidade a mais de lutar pela transformação

social”. Através da leitura crítica, os alunos inserem-se no mundo globalizado, compartilhando dos conhecimentos em inglês, mas de forma crítica e não-estrangeirizada.

A leitura crítica do mundo globalizado é imprescindível para a construção de sujeitos pensantes, que almejam a atuação cidadã local plena, mais do que somente seres acometidos pelas forças globais. Para tal, Monte Mór (2014, p. 244) aponta para a importância de “desconstruir/reconstruir o pensamento dominante para compreender as configurações locais”. O contexto de aprendizagem de língua inglesa é, então, um excelente espaço para a (re)formulação e (re)construção dessas identidades, por possibilitar o contato direto com os diversos conflitos linguísticos.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos caracteriza-se como um importante instrumento de luta na formação cidadã crítica. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), ela centra-se na multiplicidade de mídias comunicativas; diversidade linguística e cultural e maior acesso a diferentes paradigmas. Então, busca-se atingir a emancipação cultural no uso da língua através da exploração de diferentes mídias e modalidades textuais. Mais do que apenas pensar o texto em um formato tradicional, o que é proposto aqui é o trabalho com textos multimodais, para capacitar os alunos à atuação no mundo moderno, em contextos multiculturais, multilíngues e com teias comunicativas complexas.

Essa pedagogia também se baseia na Epistemologia do Pluralismo, isto é, defende o “acesso sem que as pessoas tenham que deixar para trás ou apagar diferentes subjetividades” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 33). Ela também oferece suporte para questionar o projeto de aculturação arquitetado pelos grandes polos hegemônicos de poder e reconhecer os diferentes papéis do inglês, trazendo-o para a realidade brasileira de uso concreto da língua através de uma prática transformadora.

Adentrando ainda mais na compreensão da Pedagogia dos Multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) explicitam que a incorporação da mesma na prática se dá através de quatro processos: (1) Experienciando; (2) Conceitualizando; (3) Analisando; e (4)

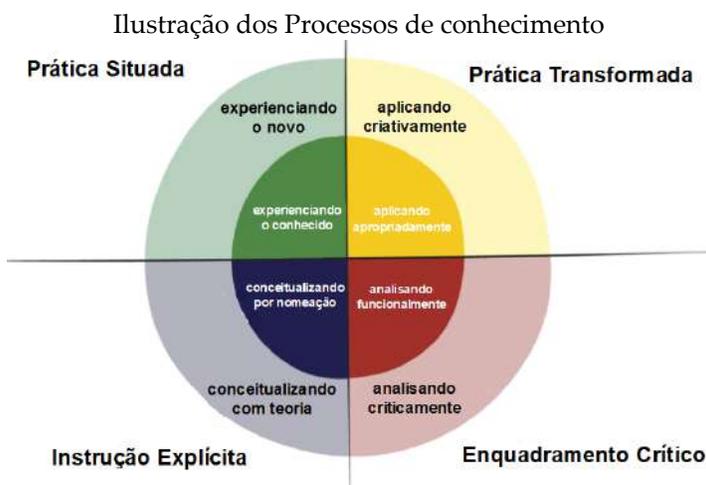
Aplicando. Passando pelos quatro aspectos dessa pedagogia, é possível a formulação de novas formas de pensamento a serem apropriadas pelo indivíduo na sua prática social.

O “Experienciando” pode ser subdividido em experienciar o novo ou o conhecido. Nesse processo, os aprendizes exploram as múltiplas possibilidades de conhecimento e se conectam com o tema central da aula. Ao experienciar o conhecido, eles podem “refletir sobre suas próprias experiências de vida” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). Já ao experienciar o novo, o que ocorre é uma “imersão em novas situações, informações e ideias”. No ensino de inglês, esse processo é de grande importância por partir da discussão de bases já conhecidas dos alunos, promovendo a confiança deles em construir conhecimentos na língua inglesa.

“Conceitualizando” divide-se em conceitualizar por nomeação ou por teoria. Nesse momento, a experiência se junta ao conhecimento específico, estruturado e científico. Ao realizá-la por nomeação, a atenção volta-se para a classificação e categorização das ideias. Quando se conceitua com teoria, o objetivo é condensar através de generalizações o que foi experienciado em estruturas interpretativas, sejam elas ofertadas de maneira explícita ou construídas pelos alunos. Para um ensino que estimule a autonomia, é importante possibilitar que os alunos construam os conhecimentos de maneira mais autônoma, através de trabalhos em conjunto. É de extrema importância, ainda, a consideração de diferentes variedades da língua inglesa nesse processo e a possibilidade de usos que fujam do inglês padrão.

“Analisando” é o processo que pode ser realizado por meio de análise funcional, considerando a função social do texto ou objeto analisado, ou por meio de análise crítica, considerando o conceito de “letramentos críticos”. Nesta última, o aspecto sociocultural é a chave para que o aprendiz possa acessar suas próprias representações de modo crítico, questionando-as enquanto indivíduo social. Oferece, então, a possibilidade de desconstruir saberes colonizantes atrelados ao texto, propiciando a criação de saberes decoloniais.

É, então, “aplicando” que esse questionamento se organiza em forma de possibilidade de intervenção no contexto social. Tal intervenção pode se dar ao aplicar adequadamente ou criativamente os conceitos explorados. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), esse momento é um “processo de tornar o mundo novo com novas formas de ação e percepção”. Recria-se, então, o discurso, de modo que a língua inglesa seja incorporada à realidade local e faça sentido para os falantes daquele contexto, abandonando conceitos hegemônicos, como os de “falante nativo” e “inglês britânico/americano”.



Considerando, então, a Pedagogia dos Multiletramentos, temos uma forma de pedagogia crítica que reflete sobre a função da educação com foco nas relações sociais e culturais contemporâneas. Por essa razão, também extrapola o ensino tradicional e busca introduzir a tecnologia em sala de aula, um elemento muito presente no mundo globalizado atual. Essa nova forma de atuação trará grandes frutos:

Uma pedagogia crítica irá contextualizar a produção e uso de multimídias e tecnologias de informação em relações e contextos

sociais, criticar seus aspectos negativos e seus efeitos, e buscar transformar as tecnologias em ambientes propícios para educação e transformação social. (KELLNER, 2004, p. 16, tradução nossa).

Assim, o foco central é quebrar a barreira construída por séculos entre a escola e a comunidade extraescolar e buscar preparar o aluno para a atuação cidadã no meio em que está inserido. Mais do que adaptação, é buscar fazer da escola parte do mundo experienciado por esse aluno e fornecer-lhe oportunidade de desenvolvimento crítico para ser um agente transformador. Como afirma Kellner (2004, p. 16, tradução nossa), o objetivo central é “ajudar a produzir uma sociedade mais democrática e igualitária, construindo seres humanos mais ativos e criativos e uma sociedade mais justa”.

Então, partindo do pressuposto de que a língua é compreensão de um mundo social do qual os falantes se cercam, quando a visão sobre esse mundo se altera, tudo se altera. Língua e pensamento estão intrinsecamente ligados na prática social e ambos têm a capacidade de agir sobre ela. A Pedagogia dos Multiletramentos, através dos processos acima descritos, busca essa agência dos indivíduos sobre seus próprios contextos. Então, entende-se que na Prática Transformada, tem-se uma verdadeira mudança na realidade.

De acordo com o enfoque pedagógico aqui discutido, nas aulas de inglês o aluno deve sentir-se apto a aprender a língua do outro para discutir questões locais e globais. O inglês serve, desse modo, como chave para adentrar nas discussões mundiais, transformando o contexto local. É entender que a língua possui mais do que uma função social, por tratar-se do instrumento de seres políticos, ela tem também (e majoritariamente) uma função política. Nesse contexto, é papel do professor propiciar o ambiente para o despertar crítico dos discentes a essas questões.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa situa-se na interface da Linguística Aplicada e Educação e propõe um estudo de caso, através de uma análise qualitativa de dados com abordagem socioespacial. Na investigação junto à sala de aula de língua inglesa, busco verificar em que medida o ensino de inglês, na escola pública em questão, reproduz o forte processo de colonialidade ainda vivido no Brasil e colabora para o apagamento de conhecimentos locais e multiculturais. Ao responder esse questionamento central, busco também resposta para as questões específicas, já anteriormente listadas, de modo que possa atender aos objetivos da presente pesquisa.

A pesquisa conta com três tipos de participantes: alunos da turma investigada; professora regente da turma e pesquisadora. Esta última é participante da pesquisa por propor uma observação participante das aulas e por somar à geração de dados uma importante ferramenta que é o diário de campo.

Para fins de geração de dados, a pesquisa contará com três importantes ferramentas: entrevista com o professor da turma; questionários com os discentes (um inicial, focando no perfil dos alunos, e outro final, focando nas aulas de inglês) e construção de um diário de campo por parte da pesquisadora.

Para fins de análise, proponho uma triangulação dos dados gerados. Pretendo seguir as etapas de descrição, na qual os dados advindos das três ferramentas de pesquisa serão apresentados de maneira fiel; análise, na qual buscarei a relação entre os dados e interpretação, na tentativa de construir sentido na análise. Desse modo, compreender e explicar os dados gerados de modo que atendam às necessidades da presente pesquisa.

A triangulação dos dados provenientes dos instrumentos supracitados permite comparar as diferentes perspectivas dos participantes. Por se tratar de um estudo de caso, objetiva-se, com essa pesquisa, compreender o contexto específico da escola investigada, sem pretensão de generalização para outros contextos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

É importante salientar que a pesquisa em questão ainda está em fase de construção, assim, até o presente momento, os dados ainda não foram gerados junto à escola e, por isso, ainda não é possível fornecer a análise destes. Entretanto, é possível discriminar aqui quais são os próximos passos a serem dados e os possíveis resultados a serem mapeados.

No segundo ano de construção da presente pesquisa, planeja-se atuar junto à escola pelo período de um mês. Compreendendo nesse prazo a observação participante, a realização da entrevista e a aplicação dos questionários. Posteriormente à geração de dados, o objetivo é analisá-los utilizando os métodos escolhidos.

Ainda, como mencionado anteriormente, um dos objetivos dessa pesquisa é elaborar uma proposta de intervenção que utilize a Pedagogia dos Multiletramentos e o Letramento Crítico como base para a criação de aulas de cunho decolonial. Isso pode se dar através da análise do contexto local dos discentes, da exploração dos processos de conhecimento já anteriormente mencionados e da inclusão de diferentes variedades do inglês, como meio de fuga da ideia de um inglês único e padrão propagado por um falante nativo americano ou britânico.

Apesar de ainda não termos resultados da pesquisa, com base no levantamento bibliográfico realizado até o momento e nos conceitos de Letramento Crítico e Pedagogia dos Multiletramentos apresentados neste capítulo, acreditamos que para rompermos com as marcas de colonialidade comumente presentes no ensino de línguas estrangeiras, estas propostas podem promover a construção de contradiscursos, pronunciados por cidadãos críticos e atuantes em suas realidades. É buscando contribuir para a construção desse modo de ensino de língua inglesa que a pesquisa, aqui referida, se funda.

Referências

- ANJOS, F. A. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma Pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Letra Capital*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 95-117, 2007.
- _____. *Desestrangeirizar a língua inglesa e estudos inquisitoriais*. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.
- ARAÚJO, J. R.; MEYER, J. M. *Teia serrana*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2003.
- BAUMAN, Z. *Globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difusão Editorial; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. Londres: Routledge, 2000.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuro sociais. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies and the revisioning of education. *E-Learning*, v. 1, n. 1, p. 9-37, 2004.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. 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. C. G. *Reflexão e ação no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2012. v. 2.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2016.

NORMA DE PRONÚNCIA E POLÍTICAS DE EXPANSÃO LINGUÍSTICA: O CASO DO FRANCÊS DO QUEBEC

Nina Rioult¹

Introdução

Nas últimas décadas, o Quebec tem promovido uma política de divulgação da língua francesa no exterior, particularmente no continente americano (DENAULT, 2013). A criação, em 2008, do Centro da Francofonia das Américas, que tem como principal objetivo desenvolver a francofonia nas Américas, foi um passo significativo para tal política. Assim, a política linguística do Quebec, que foi por várias décadas de cunho nacionalista e focou na preservação da língua francesa dentro do Quebec, passou a se globalizar ao promover a expansão da língua francesa para além das suas fronteiras (RIOULT, 2023, no prelo).

Em paralelo, o francês quebequense já está em vias de padronização há algumas décadas, desde os anos 1970. Esse processo de padronização concerne principalmente ao léxico, com a publicação de vários dicionários no Quebec, e à pronúncia, com o advento da norma “rádio-canadense”, que será o foco do presente estudo.

Assim, uma das principais indagações do nosso trabalho de pesquisa é examinar em que medida essa política está acompanhada por uma maior divulgação da norma quebequense. Em outros termos, trata-se de saber se, nas suas atividades de divulgação da língua francesa, o Quebec prefere a norma quebequense à norma dita “internacional”, cujo centro se encontra

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Telma Pereira. Bolsista Faperj (Programa Nota 10), membro do LABPEC. E-mail: ninarioult@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-6302-6919.

na França, e que é geralmente tida como “a” norma para o francês divulgada mundo afora.

Para responder a tal questionamento, estabelecemos um *corpus* audiovisual que serviu para a análise da norma de pronúncia empregada nessas atividades de divulgação da língua francesa. Apresentamos, no presente trabalho, alguns resultados parciais dessa análise, focando apenas em um determinado fenômeno, a africção das consoantes /t/ e /d/. A partir desses primeiros resultados, observamos que a norma de pronúncia quebequense parece ser privilegiada nessas atividades de divulgação, de forma mais ou menos evidente, em função do registro adotado. Concluímos com algumas reflexões no que se refere ao ensino do francês como língua estrangeira (FLE).

Políticas linguísticas, práticas linguísticas e norma-padrão

O conceito de “políticas linguísticas” (PL) recebeu numerosas definições e conceitualizações desde que se inseriu nas pesquisas em estudos da linguagem, na segunda década do século XX. Inicialmente, a pesquisa sobre as políticas linguísticas se limitava a estudar as políticas elaboradas por Estados modernos, e a metodologia tinha como foco a análise de textos, geralmente textos de lei dos próprios Estados.

Em nosso trabalho, optamos por seguir modelos mais abrangentes de políticas linguísticas, que levam em conta o aparato legislativo de determinados Estados, mas também outros aspectos, em particular as próprias práticas linguísticas. Um dos primeiros a incorporar a análise de práticas linguísticas nos estudos em PL foi o Spolsky, que as conceitualizou como sendo tridimensionais. Seria a associação da gestão (*management*), das crenças (*beliefs*) e das práticas (*practises*) linguísticas que constituiria as políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004). A gestão engloba – grosso modo – a própria programação feita por Estados, geralmente por meio de textos de lei. As crenças se referem às representações linguísticas dos falantes da comunidade em questão. As práticas são escolhas – conscientes ou

inconscientes – feitas pelos falantes na sua fala ou escrita, nos planos fonológico, lexical, gramatical e pragmático. São elas políticas na medida em que são regulares e previsíveis: as regularidades linguísticas observadas nas práticas permitem a outros locutores deduzirem regras implícitas que orientem suas próprias práticas. Spolsky e Shohamy (2000, p. 2) definem as práticas como “regras implícitas e dedutíveis que parecem servir de base ao uso da língua de uma comunidade definida”.² Alguns autores da corrente chamada de “glotopolítica” vão ao encontro dessa visão que vai além da análise de textos de leis. É o caso de Guespin e Marcellesi (1986), que afirmam que “o fato glotopolítico vai desde os atos minúsculos e familiares [...] até às intervenções mais consideráveis”.³ No intuito de ilustrar essa frase, podemos dar como exemplo para os “atos minúsculos” o fato de se optar por uma determinada pronúncia e, pelas “intervenções mais consideráveis”, o fato de se escolher uma língua nacional para um Estado.

Apesar da importância das práticas no modelo de Spolsky, estas permanecem pouco estudadas na área das políticas linguísticas. Assim, Bonacina-Pugh (2012, p. 216) observa que as práticas são frequentemente estudadas como uma noção separada, servindo para analisar as tensões entre textos de leis e práticas locais. Por isso, ela propõe estudar as “políticas linguísticas praticadas” (*practices language policies*) como tal, sem necessariamente compará-las com a gestão linguística. Tal noção é de prima importância para o estudo da norma linguística, inclusive para se estudar a “norma-padrão”, sobre a qual nos debruçamos nas linhas a seguir.

Em muitas definições, a noção de norma-padrão é primeiramente associada à língua escrita, como podemos exemplificar a seguir:

² “deducible, implicit rules that seem to underlie the language use of a defined community”.

³ “le fait glotopolitique va des actes minuscules et familiaux [...] jusqu'aux interventions les plus considérables”.

Uma língua-padrão é geralmente identificada como uma variedade relativamente **uniforme** de uma língua que não apresenta variação regional, e que é usada em uma **ampla gama de funções comunicativas** (ex.: língua oficial, meio de instrução, língua literária, língua científica, etc.). Variedades-padrão tendem a observar normas prescritivas, **escritas**, que são codificadas em **gramáticas** e **dicionários**⁴ (SWANN, 2004, p. 295, grifos nossos).

Esse verbete resume diferentes aspectos frequentemente levantados nas definições do termo “norma-padrão”: uniformidade, comunicação em contextos monitorados, língua escrita e inscrição em obras de referência (também escritas). No entanto, também existem práticas linguísticas padronizadoras, que não são necessariamente mencionadas em obras. É o que mostrou Ammon (1989) ao distinguir o *codex* (gramática, dicionário) dos *locutores modelos*. Em cada comunidade, existem locutores cuja prática linguística vai ser tida como um modelo a se imitar. Isso se verifica notavelmente com as normas de pronúncia, sendo que as práticas de determinados locutores – geralmente, de capital cultural alto – têm mais peso do que manuais de pronúncia. Outrossim, os manuais de padronização frequentemente se baseiam no uso linguístico – e, portanto, nas práticas – de determinados locutores (escritores, jornalistas, etc.). Nesse sentido, a análise de práticas linguísticas está no cerne da padronização linguística e, por conseguinte, também no cerne das suas análises científicas.

Já é sabido que a elaboração e a manutenção da língua-padrão são processos fundamentais para as políticas linguísticas nacionais. No entanto, elas também o são, de igual modo, no tocante a políticas de cunho internacional, chamadas por Lagares (2018) de “políticas de expansão do mercado linguístico”. Assim explica Lagares:

⁴ “A standard language is usually identified as a relatively uniform variety of a language which does not show regional variation, and which is used in a wide range of communicative functions (e.g. official language, medium of instruction, literary language, scientific language, etc.). Standard varieties tend to observe prescriptive, written norms, which are codified in grammars and dictionaries.”

No processo de construção de uma noção de comunidade linguística supranacional, é fundamental a gestão da norma-padrão, que pressupõe a elaboração de um modelo compartilhado de língua. [...] Em boa medida, a gestão do espaço linguístico internacional tem a ver com o desenvolvimento de políticas de produção de instrumentos normativos e de estratégias para produzir lealdade linguística para além das fronteiras nacionais (LAGARES, 2018, p. 107).

Assim, para os promotores de espaços linguísticos transnacionais, tais como “a francofonia” ou “a lusofonia”, é fundamental haver uma norma-padrão estável, com a qual as diversas regiões desse espaço possam se identificar. Com efeito, é a norma-padrão que permite definir a unidade desse espaço, apesar das diferenças linguísticas e culturais locais. No caso do francês, os estudiosos geralmente admitem que existe apenas um modelo padrão, o da França, e que esta seria, assim, uma língua monocêntrica. No entanto, isso não impediu normas locais de se desenvolverem. É este o caso no Quebec, que desenvolveu uma norma específica, particularmente no tocante à pronúncia.

A norma de pronúncia do Quebec

Embora existam obras de padronização do léxico para o francês quebequense, assim como trabalhos sobre a norma gramatical, focaremos aqui na pronúncia, que já tem um modelo que gera consenso, o “estilo rádio-canadense”. Ele ganhou essa denominação por ser baseado na fala de apresentadores de notícias da Radio-Canada, principal mídia de grande alcance no Quebec. O padrão de pronúncia quebequense já foi analisado em diversos estudos que serviram de base à nossa análise (COX, 1998; REINKE, 2005; OSTIGUY; TOUSIGNANT, 2008; CHALIER, 2019, 2021).

Apresentamos aqui, de forma sucinta, alguns traços específicos do francês quebequense padrão, a partir da síntese de Bigot e Papen (2013):

a) A africacão de /t/ e /d/ (*tu dis* → [t^sydzi]).

b) A distinção entre /a/ e /ɑ/ (*patte* vs. *pâte*).

c) A conservação da oposição entre /ɛ/ e /ɛː/ (*renne* vs. *reine*).

d) A conservação das quatro vogais nasais: (*lin* vs. *lent* vs. *long* vs. *l'un*).

Por ora, focaremos exclusivamente na africacão. Sendo um trabalho em andamento, ainda não efetuamos a análise para outros traços linguísticos. O termo “africacão” designa a realização das oclusivas alveodentais /t/ e /d/ como [tʃ] e [dʒ] na frente das vogais /i/ e /y/ e das semivogais /j/ e /ɥ/. Assim, *outil* (“ferramenta”) é pronunciado [utsi] e *avant-hier* (“anteontem”) [avãtsjɛʁ]. No entanto, vale anotar que esse fenômeno é mais ou menos frequente em função do seu contexto de aparição, podendo ele ser categórico – realização em quase 100% dos casos em que é suscetível de aparecer – ou variável. Apresentamos em seguida uma síntese desses diferentes contextos:

Tabela 1: Contextos de aparição da africacão em francês quebequense.

Processos categóricos	
Contextos	Exemplos
1. No início de uma palavra	<i>tisse</i> [tʃis]
2. Dentro de uma palavra	<i>outil</i> [utsi]
3. Em uma palavra composta	<i>avant-hier</i> [avãtsjɛʁ]
4. Verbo + enclítico	<i>part-il</i> [paʁtʃil]
Processos variáveis	
Contextos	Exemplos
5. Proclítico + palavra seguinte	<i>je t'y emmène</i> [ʒətsiãmen] ~ [ʒətiãmen]
6. <i>Liaison</i>	<i>c'est isolé</i> [setʃizɔle] ~ [setizɔle]
7. Consoante final fixa + palavra seguinte	<i>trente idées</i> [tʁãtside] ~ [tʁãtide]

Fonte: Chalier (2019, p. 417), adaptação e tradução próprias.

Até recentemente, a africacão era um traço de pronúncia criticado no Quebec. Embora já tenha sido associada a uma fala

menos cuidadosa, hoje já faz parte da norma de pronúncia padrão (OSTIGUY; TOUSIGNANT, 2008, p. 135-136).

Metodologia

A fim de responder a nossa indagação inicial – a saber, verificar em que medida o padrão de pronúncia utilizado nas atividades de divulgação internacional do Quebec é o mesmo da norma-padrão usada dentro do Quebec –, constituímos um *corpus* de vídeos que permitisse analisar a norma usada na divulgação da política quebequense. Dessa forma, a primeira etapa do nosso trabalho foi pesquisar vídeos na internet – principalmente no YouTube – que desempenhassem essa função de divulgação da língua francesa no mundo e de desenvolvimento do *soft-power* quebequense. Por isso, focamos inicialmente nos vídeos produzidos pelo Centro de Francofonia das Américas (CFA), uma vez que o próprio objetivo dessa instituição é divulgar a língua francesa no continente Americano. Para podermos efetuar uma análise do padrão de pronúncia em tais vídeos, foi preciso escolher vídeos cujo registro (CONRAD; BIBER, 2009), ou gênero textual (MARCUSCHI, 2010), poderia ser comparável ao gênero “noticiário de jornal”, analisado em pesquisas anteriores (COX, 1998; REINKE, 2005; CHALIER, 2019). Esse critério limitou bastante o número de vídeos do CFA que pudessem ser analisados. Por isso, resolvemos adicionar em nosso *corpus* vídeos de outras duas instituições, tendo ambas o objetivo de promover a política do Quebec no exterior. Assim, incorporamos vídeos do Quebec Internacional – uma agência de desenvolvimento econômico e internacional da região da cidade de Quebec, apoiada financeiramente pelo governo do Quebec e pelo governo do Canadá – e do Ministério das Relações Internacionais e da Francofonia (MRIF). No total, juntamos 34 vídeos, que se repartem conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Visão sintética do *corpus* do estudo.

Fonte	Número de vídeos	Duração total
CFA	18	21min 02s
QI	11	8min 56s
MRIF	5	10min 44s
Total	34	40min 42s

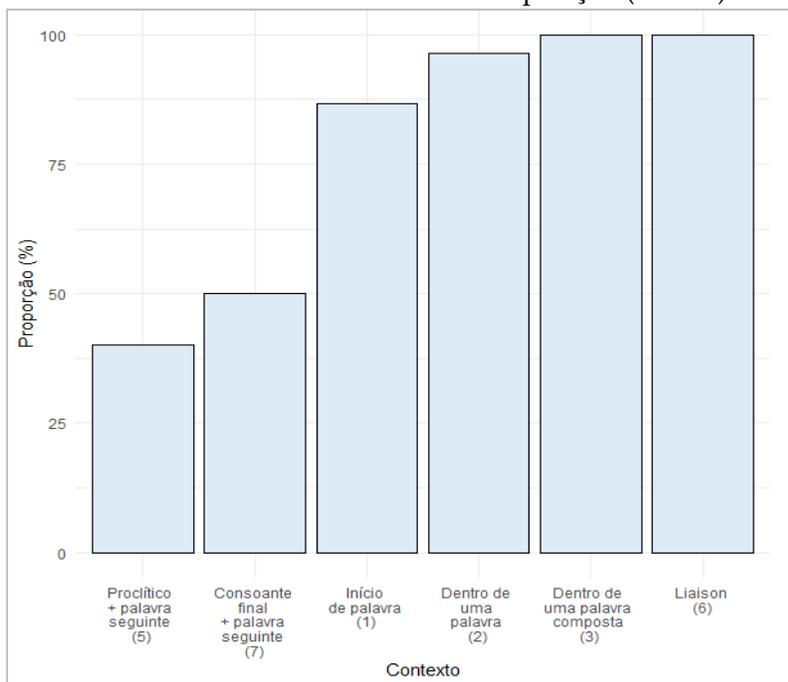
Fonte: elaboração própria.

Ainda que de tamanho restrito, o nosso *corpus* nos permitiu identificar 525 ocorrências em que a pronúncia africada de /t/ ou /d/ pudesse aparecer. A análise da realização desse traço foi feita de forma auditiva, com o auxílio de espectrograma, por meio do programa *Praat*, e os resultados foram obtidos graças ao programa de análise estatística *R*.

Resultados preliminares

Em nosso *corpus*, verificamos que 90,7% das ocorrências identificadas foram realizadas de forma africada. Trata-se de um número alto, que mostra que a africacão é amplamente usada nas comunicações quebequenses, inclusive quando se trata de divulgar a língua francesa e a sua própria política para o exterior. Esse primeiro resultado corrobora estudos anteriores. Cox (1998) tinha identificado uma taxa de 90 a 100% e Chalier (2019), cujo estudo foi diacrônico, uma taxa de 80,38% em 2000 e de 72,82 % em 2008. Apesar das variações, que podem ser imputadas à imprecisão inerente a análises auditivas, vemos que se trata de um traço bem presente. No entanto, vale pormenorizar esse resultado inicial. No tocante à repartição da africacão de acordo com o contexto, vemos grandes disparidades:

Gráfico 1: Proporção da realização africada das consoantes /t/ e /d/ de acordo com o contexto de aparição (N=525).



Fonte: elaboração própria.

Dado o tamanho do nosso *corpus*, bastante restrito, as proporções não fazem sentido sem os valores absolutos, que apresentamos a seguir:

Tabela 3: Número de casos possíveis de africacão e proporção de realização africada das consoantes /t/ e /d/ em função do contexto de aparição (N=525).

Contexto	Número de casos possíveis de africacão	Proporção de africacão
1	159	86,8%
2	333	96,4%
3	4	100%
4	0	0%
5	25	40%

6	2	100%
7	2	50%

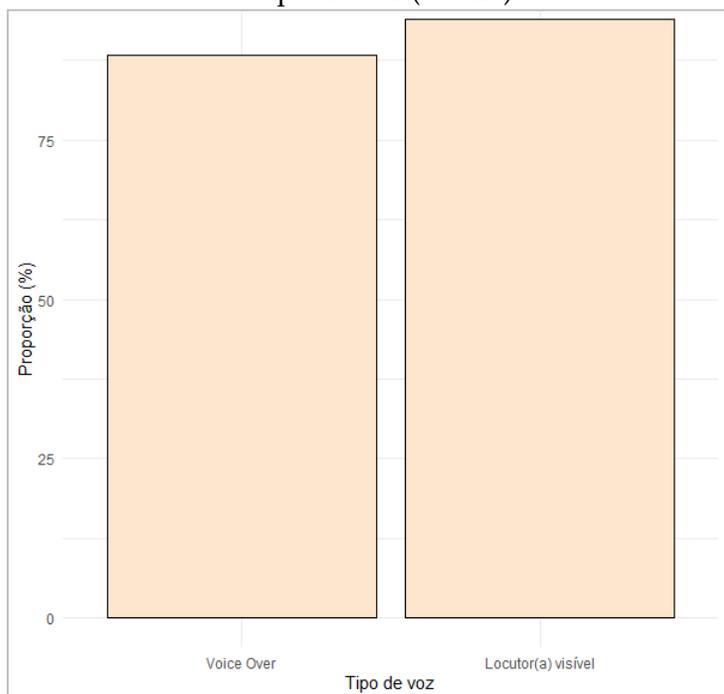
Fonte: elaboração própria.

Aqui, observamos que os resultados não podem ser sistematizados para os contextos 3, 4, 6 e 7, considerando o número insuficiente de dados. No entanto, é interessante pontuar o caso do contexto 5 (proclítico + palavra seguinte), em que a taxa de africacão foi particularmente baixa, e para o qual foram identificados 25 casos. A palavra que aparece mais frequentemente é *d'une*, sendo ela realizada de forma africada 19 vezes e de forma oclusiva 12 vezes. Tais números contrastam com os dos contextos 1 e 2, em que a africacão é majoritária. Assim, podemos observar uma certa variação da africacão, que corrobora os resultados de Chalier (2019).

Outra variável importante em nossa análise foi o próprio tipo de voz encontrado nos vídeos. Por “tipo de voz”, entendemos introduzir uma diferença entre os vídeos em que o próprio locutor aparece e fala em frente à câmera e vídeos sem locutor visível, mas com um *voice over*, a voz de um narrador gravada e, posteriormente, adicionada ao vídeo. Trata-se de uma diferença notável, uma vez que, quando o/a locutor(a) aparece em frente à câmera, podemos supor que ele/ela queira soar “natural”, não dando a impressão de ler um texto. Com efeito, ao ser filmado, o locutor não precisa apenas cuidar da sua fala, pronúncia, ritmo, mas também da sua imagem, aparência, gestos, etc. Essa partilha da atenção pode provocar um certo “relaxamento” na fala. Ao contrário, o *voice over* pode ser lido a partir de um roteiro em que toda a atenção é dada à fala: pois o locutor não está sendo filmado. Essa diferença se confirmou nos dados da nossa análise: podemos ver que a africacão, outrora associada a uma língua mais “relaxada”, aparece com frequência maior quando o locutor está sendo filmado. No nosso *corpus* geral de 34 vídeos, as partes em *voice over* apresentavam uma taxa de africacão de 88,3%, enquanto essa taxa subia para 94% para o grupo de vídeos em que locutores apareciam

diretamente na frente da câmera. Vemos essa diferença apresentada pelo gráfico seguinte:

Gráfico 2: Proporção das consoantes /t/ e /d/ africadas em função do tipo de voz (N=525).



Fonte: elaboração própria.

Ainda que a diferença não seja muito grande, podemos supor que o “tipo de voz” influí efetivamente sobre a realização da africacão: quanto mais monitorada a fala, menos ela é realizada. É possível que isso se deva a um esforço de matizar esse traço de pronúncia em contextos altamente monitorado como o desses vídeos. No entanto, essa observacão não deixa de nos fazer pensar que a africacão seja um traço amplamente usado no Quebec, mesmo em comunicacões direcionadas a não quebequeses.

Ainda assim, os resultados aqui expostos devem ser lidos com cautela. Com efeito, trabalhamos com um *corpus* relativamente

restrito, e, portanto, apenas parcialmente representativo, o que limita seu poder de generalização. Por isso, acreditamos que seria interessante expandir o *corpus* no futuro, acompanhando o desenvolvimento das atividades internacionais do Quebec. Outrossim, afirmar que os falantes desses vídeos divulgam a norma quebequense de pronúncia com base em apenas um traço fonético seria, no mínimo, precipitado. O estudo deve ser completado com a análise de outros traços fonéticos, tais como a anteriorização do /a/ ou ainda as nasais. Pretendemos continuar essa empreitada em nossa pesquisa de doutorado.

À guisa de conclusão: reflexões sobre as consequências para o ensino do FLE

Como vimos, a africacão é um traço corriqueiro na pronúncia dos locutores quebequenses, quer o interlocutor seja quebequense, quer não. Nesse sentido, Ostiguy e Tousignant (2008, p. 136) frisam que é um traço tão comum que passa despercebido pelos ouvidos dos quebequenses. Apesar dessa realidade, constata-se que o ensino desse traço é quase ausente dos manuais de francês como língua estrangeira. Nos manuais editados na França, cuja circulação é ampla no Brasil (*AlterEgo*, *Objectif Express*, *Défi*, etc.), a africacão não é mencionada. No entanto, ela pode aparecer de forma esporádica em manuais que introduzem documentos-áudios com locutores quebequenses.

Mais recentemente, desenvolveram-se métodos que focam especificamente no francês quebequense. Levantamos três: *Objectif Québec*, *Echo – Méthode de français pour l'Amérique du Nord* e *Par Ici*. O método *Echo – Méthode de français pour l'Amérique du Nord* é a adaptação do método *Echo* publicado na França. Todas as trilhas sonoras da versão europeia foram trocadas por trilhas que apresentam diálogos de locutores quebequenses, assim como a abordagem cultural foi adaptada. No entanto, nas lições que apresentam pontos fonéticos, o caso da africacão não é ensinado de forma explícita. Observamos a mesma organização no método

Objectif Québec, que é um manual publicado no Brasil pela École Québec, uma escola privada de língua francesa com foco no Québec. Nesse método, o enfoque também se dá exclusivamente no Québec, mas não há ensino direto das particularidades fonéticas do francês quebequense. Em outros termos, a africacão está presente através dos exercícios de compreensão oral, mas não há exercícios fonéticos sobre esse traço. O método que mais se debruça sobre a pronúncia do francês quebequense é o *Par ici*, um método desenvolvido no Quebec. Nele, há não só trilhas sonoras que expõem o aluno à variedade quebequense, como também lições que explicam diretamente as suas especificidades fonéticas. Isso se traduz por exercícios de discriminação auditiva e de pronúncia de determinadas frases.

Vemos que, apesar de onipresente na pronúncia quebequense, a africacão permanece pouco ensinada ao aprendiz de francês. Alguns estudos sugerem que, mesmo sem ser ensinada formalmente, a africacão é adquirida pelos estudantes por meio do contato com quebequenses (FLEMING-MCGOWAN; NANTEL; RINGUETTE, 2017). No entanto, para os estudantes que não moram no Quebec, essa exposição permanece muito limitada, e a compreensão do francês quebequense pode ser dificultada justamente pela falta de exposição. Para preencher essa lacuna, alguns professores ativos nas redes sociais resolveram criar conteúdo sobre pronúncia. Destacamos os canais de YouTube *Wandering French*⁵ e *maprofdefrançais*,⁶ que apresentam de forma bastante detalhada essas particularidades. Ambos têm conteúdo sobre a africacão. Essa observação nos deixa pensar que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, as redes sociais são um lugar privilegiado para o aprendizado de normas linguísticas com menos visibilidade, a exemplo da norma quebequense para a língua francesa.

⁵ Disponível em: <https://wanderingfrench.com/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

⁶ Disponível em: <https://maprofdefrancais.ca/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Referências

- AMMON, U. Towards a descriptive framework for the status/function (social position) of a language within a country. In: _____ (org.) *Status and function of languages and language varieties*. Berlin; Boston: De Gruyter, 1989.
- BIBER, D.; CONRAD, S. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BIGOT, D.; PAPEN, R. A. Sur la 'norme' du français oral au Québec (et au Canada en général). *Langage et Société*, v. 4, n. 146, p. 115-132, 2013.
- BONACINA-PUGH, F. Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, v. 11, p. 213-234, 2012.
- CHALIER, M. La norme de prononciation québécoise en changement (1970–2008)? L'affrication de /t, d/ et l'antériorisation de /ã/ chez les présentateurs des journaux télévisés de Radio-Canada. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, v. 64, n. 3, p. 407-443, 2019.
- _____. *Les normes de prononciation du français*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2021.
- COX, T. B. Vers une norme pour un cours de phonétique française au Canada. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 54, n. 2, p. 172-197, 1998.
- DEL VALLE, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, v. 49, n. 2, p. 87-112, 2014.
- DENAULT, A.-A. *Divergences et solidarité. Une étude sociopolitique des rapports entre le Québec et les francophones d'Amérique*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade de Ottawa, Ottawa, 2013.
- FLEMING-MCGOWAN, A.; NANTEL, V.; RINGUETTE, M. L'affrication en situation d'apprentissage d'une langue seconde. In: *ACTES du XXI^e colloque des étudiantes et étudiants de linguistique*.

Montréal: Université de Montréal au Québec, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3XO0uKM>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.

LAGARES, X. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTIGUY, L.; TOUSIGNANT, C. *Prononciations du français québécois*. Montréal: GU3M/Guérin universitaire, 2008.

REINKE, K. *La langue à la télévision québécoise*. Québec: Office Québécois de la Langue Française, 2005.

RIOULT, N. A política linguística exterior do Quebec: do nacionalismo à globalização? In: GALLI, J. A.; KALTNER, L. F. *Estudos de linguagem*. São Carlos: Pedro & João, 2023. v. 3.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____; SHOHAMY, E. Language practice, language ideology, and language policy. In: LAMBERT, R. D.; SHOHAMY, E. *Language policy and pedagogy*. Amsterdã: John Benjamins, 2000.

SWANN, J. et al. *A dictionary of sociolinguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2004.

BLOCO 3

IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

CONSTRUÇÃO E NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA NATIVA DE
CHINÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Jinyu Xie¹

Joice Armani Galli²

Introdução

Os professores de língua são atores ativos na implementação das políticas linguísticas (GARCÍA; MENKEN, 2010; JOHNSON, 2013) e desempenham um papel crucial no ensino e aprendizagem de língua na sala de aula (VARGHESE et al, 2005; YAZAN, 2019). Os seus conhecimentos, crenças e atitudes em relação a uma determinada língua e a sua aprendizagem influenciam profundamente as atividades pedagógicas e, muitas vezes, pesam mais do que as políticas e as ordens que vêm de cima. Por esse motivo, é de grande importância explorar as identidades do professor de língua para entender o que acontece na sala de aula e o porquê. A autora desse texto, de nacionalidade chinesa, atuou como professora de língua chinesa por dois anos em uma escola do Rio de Janeiro – o Colégio Estadual Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China. A partir dessa experiência, pretendemos utilizar o que Johnson (2006, p. 247) chama de *intellectual tools of inquiry*, ou seja, as ferramentas intelectuais de investigação, para refletir sobre a relação entre as práticas pedagógicas dentro da sala de aula e os contextos sociais gerais que constituem as identidades de professor. Tal investigação possibilita um melhor conhecimento sobre as

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Xoán Carlos Lagares e da prof. dra. Joice Armani Galli. Bolsista Capes. Email: xiejinyu@id.uff.br.

² Docente da graduação e da pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

identidades profissionais do professor e expande o horizonte para os assuntos sociais, culturais e ideológicos mais gerais. De acordo com o autor, as ferramentas intelectuais de investigação ajudam os professores a reconhecer o fato de que estão ensinando de algum lugar e os seus conhecimentos, crenças e práticas são socialmente situados e constituídos (JOHNSON, 2006, p. 249).

Para realizar tal investigação, começamos por abordar as teorias sobre as identidades do professor de língua (BARKHUIZEN, 2017; MILLER, 2009; VARGHESE et al., 2005) que tratam das identidades como múltiplas, dinâmicas e em constante movimento e negociação. As identidades são tanto individuais quanto sociais, em interação com os discursos e as práticas da comunidade. A metodologia utilizada neste trabalho é a autoetnografia (CANAGARAJAH, 2012; YAZAN, 2019), um tipo de narrativa que constrói e negocia as identidades através dos discursos e possibilita um melhor entendimento da conexão entre as experiências pessoais e as estruturas sociais. Através da narrativa da autora desse texto sobre as suas experiências de vida e os discursos dominantes na China em relação à educação, língua e aprendizagem, pretendemos verificar as identidades e justificar suas práticas pedagógicas, que entraram em confronto com diversas práticas da escola brasileira. Por último, chegamos a algumas sugestões que podem melhorar a qualidade de vida e de ensino dos professores nativos de chinês como LE no exterior.

Base teórica

Nos últimos 20 anos, as identidades de professor de língua têm recebido bastante atenção e surgiram muitos trabalhos de teorização e aplicação de tal conceito, com o fim de melhor entender o ensino e a aprendizagem de LE e orientar a formação de professores. As suas definições são diversas dependendo da perspectiva as suase abordagem teórica, mas todas compartilham algumas características principais. Citamos aqui a definição do

Barkhuizen (2017), na parte introdutória de seu livro, o qual é uma coletânea de trabalhos sobre o assunto:

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online³ (BARKHUIZEN, 2017, p. 4).

As identidades do professor de língua são múltiplas, dinâmicas e em constante movimento e negociação. Essa característica está presente em quase todos os trabalhos sobre o tema. Todos nós possuímos diversas identidades e em diferentes contextos ativamos aquelas que melhor atendem às nossas necessidades e escondemos aquelas que podem nos prejudicar. Elas estão sempre mudando e evoluindo, como afirma Miller (2009, p. 173), que as identidades são vistas como um processo contínuo de surgir e tornar-se. Para os professores de língua, especialmente de LE, esse tipo de mudança é ainda mais evidente visto que

³ “As identidades do professor de língua são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas – estão tanto dentro do professor quanto fora no mundo social, material e tecnológico. É sendo, fazendo, sentindo, imaginando e narrando. Estão em conflito e em harmonia: são contestadas e resistidas, aceitas, reconhecidas e valorizadas. São centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são dinâmicas, múltiplas, híbridas. Elas mudam, no curto prazo ou ao longo do tempo, discursivamente na interação social com os educadores, aprendizes, administradores e a comunidade mais ampla. Estão também na interação material com espaço, lugar e objetos na sala de aula, na instituição e online” (BARKHUIZEN, 2017, p. 4, tradução nossa).

experienciam de forma mais acentuada a relação dialética entre teoria e prática, além de estar frequentemente em contato com outras realidades culturais e sociais.

Configura-se assim a segunda característica amplamente aceita pelos pesquisadores: que as identidades do professor de língua são tanto individuais quanto sociais, relacionadas com os contextos sociais, culturais, históricos e políticos mais gerais. Varghese et al. (2005) mencionaram a relação entre *assigned identity*, que são as identidades impostas pela sociedade, e *claimed identity*, que são identidades que o sujeito realmente reconhece. As identidades que são legitimadas pela sociedade influenciam profundamente os nossos comportamentos e escolhas para o futuro. Os professores de língua são agentes ativos de letramento para decidir que tipo de profissional querem ser e quais atividades pedagógicas a adotar, porém estão imersos constantemente no poder social de uma ou várias comunidades ou culturas. Tal poder é efetivado nas identidades individuais através dos discursos dominantes da sociedade.

Conforme Varghese et al. (2005), as identidades são construídas e mantidas principalmente através de língua e discurso. Para Miller (2009, p. 175), “[...] all language teachers are subject to mainstream discourses around languages, teachers, and teaching, which implicate them in power relationships.”⁴ É a partir desse ponto que iniciaremos a nossa narrativa, abordando os principais discursos que a autora adquiriu ao longo da vida e como esses discursos influenciaram a construção das suas identidades profissionais e como eles entraram em conflito com outros discursos de uma cultura diferente. Mas antes de tudo, apresentamos a metodologia do nosso trabalho – a narrativa e a autoetnografia.

⁴ “[...] todos professores de língua são sujeitos aos discursos dominantes em relação a línguas, professores e ensino, que os envolvem em relações de poder” (MILLER, 2009, p. 175, tradução nossa).

Metodologia

Uma das metodologias mais usadas para explorar as identidades do professor de língua é a narrativa. Tal gênero permite que os sujeitos, partindo do seu *locus* de enunciação, escolham as experiências de vida e as tornam visíveis. A sociedade influencia as escolhas das identidades individuais através dos discursos dominantes, ao mesmo tempo em que os indivíduos também utilizam os discursos para expressar e moldar as suas identidades. Barkhuizen (2011, 2016) defende que as identidades são construídas dentro e através de narrativa, por isso contar história é fazer identidades. Por meio de narrativa, os professores de língua dão sentidos às suas experiências, e as suas aspirações individuais entram em negociação com as expectativas sociais. Nesse sentido, as narrativas são socialmente construídas e estão imersas constantemente nas influências ideológicas, por isso não são politicamente inocentes e não oferecem um acesso transparente à verdade (CANAGARAJAH, 2012, p. 261).

Conforme Yazan (2018), a narrativa pode servir tanto como uma ferramenta de pesquisa quanto como uma ferramenta de aprendizagem. Os programas de formação de professor podem utilizar tal atividade para ajudar os professores a criar ligação entre a teoria e a prática e externalizar suas crenças e atitudes, através de contar suas próprias experiências e pensamentos. Esse tipo de narrativa é denominado como autoetnografia.

Canagarajah (2012), no seu texto *Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography*, dividiu a palavra em três partes para a explicação. O *auto* mostra que esse tipo de pesquisa parte do ponto de vista do próprio autor, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos baseados nas experiências do sujeito. O *ethno* apresenta o objetivo de pesquisa, que é descrever como a cultura e o sujeito se moldam mutuamente e como as nossas experiências são construídas socialmente. O *graphy*, de acordo com o autor, é a narrativa com recursos criativos, através do qual podemos explorar os sentimentos escondidos e as emoções

suprimidas. Ou seja, por meio da elaboração de uma autoetnografia, os autores ganham um espaço discursivo para refletir as suas experiências e negociar as suas múltiplas identidades, além de obter um melhor entendimento sobre a relação entre as suas identidades e os contextos sociais e culturais mais gerais. Para os Estudos do Letramento trata-se de uma técnica que leva à maior consciência crítica e discursiva, porque se dá de forma situada culturalmente, inscrita em um determinado contexto social e histórico.

Baseado nessas abordagens teóricas e metodológicas, iniciarei a minha autoetnografia para explorar identidades profissionais e os discursos sociais que me influenciaram ao longo da vida. Tomando minha experiência como exemplo, o objetivo é entender os pensamentos e as práticas pedagógicas dos professores chineses que atuam como professores de LE no exterior, pensando nas estratégias para melhorar a sua qualidade de vida e de ensino na sala de aula. Pretende-se igualmente oportunizar o senso reflexivo sobre o cotidiano da sala de aula, a fim de melhor adaptar as suas atividades pedagógicas ao contexto local.

Autoetnografia

Nasci em uma família de professores universitários e passei toda minha infância dentro do *campus* da universidade. Os chineses acreditam profundamente no poder da educação e, no caso da minha família, essa crença era ainda mais forte. Comecei a aprender a tocar piano quando tinha cinco anos, a aprender inglês na idade de sete. “Não deixar os filhos perderem na linha de partida”, esse é o pensamento de muitos pais chineses que colocam os filhos desde a mais tenra idade para realizarem uma série de cursos. Em comparação com os cursinhos de final de semana, a educação formal ocupa um lugar ainda mais importante, ou até sagrado. O professor é visto na China como o ídolo, como representante da verdade absoluta, algo muito marcado em toda história chinesa desde a consagração do fundador do Confucionismo, chamado

como “Santo Confúcio”, que também era um professor. Já nos meus primeiros anos na escola, meu sonho era ser uma professora. Para realizá-lo, sempre tentava ser a melhor estudante da turma, a aluna mais obediente.

Ser obediente é provavelmente a melhor qualidade para uma criança na China. Fazia tudo que meus pais e professores me pediam e foi assim que me tornei “a boa criança” na boca dos outros. Um outro critério para medir quem é uma “boa criança” é a nota das provas. Devido à enorme população e aos recursos educacionais limitados, a prova é considerada pela sociedade chinesa como a maneira mais justa de avaliação e seleção. A prova decide as nossas vidas e por tanta importância que ela recebe, está quase se tornando o objetivo final da educação. As disciplinas que fazem parte da prova, especialmente do Exame Nacional de Ingresso à Universidade, são extremamente enfatizadas enquanto que as outras disciplinas como Arte, Educação Física e as atividades extras são consideradas inúteis e só servem para relaxar. Junto com as provas vem a competição, através da qual os estudantes querem sempre ser melhor do que os outros. Para isso, exige-se mais esforço, disciplina e determinação. “Comer amargo”, outra expressão chinesa extremamente presente em toda a minha infância, significa que tem de passar pelas dificuldades e superá-las para conseguir o doce sucesso.

Em relação à noção de língua, a ideologia de língua padrão é introduzida desde o primeiro dia de educação formal. Falo dialeto da minha província *Yunnan* com meus pais dentro de casa, mas na escola só falava a língua padrão *Putonghua*. Tinha colegas que continuavam a falar dialeto na escola, mas eles eram considerados “estudantes ruins”. Para mim, que sempre queria ser a melhor aluna, a língua padrão funcionava como uma marcação de minha identidade de uma estudante obediente, disciplinada e com boas notas. Sentia muita vergonha falando dialeto na frente dos meus amigos, como se o dialeto me tornasse uma pessoa menos educada e menos correta.

Como a China possui uma longa história literária, uma parte muito importante no estudo da nossa Língua Materna (LM) é recitar os textos e poemas clássicos de todas as dinastias do Império Chinês. São pequenos textos que carregam os valores e éticas fundamentais da cultura chinesa, passando pelas gerações através de leitura em voz alta e recitação. Como resultado, a capacidade de memorização é bastante enfatizada desde os primeiros anos de escolarização e nas provas sempre havia a parte de completar os textos e poemas antigos. A aprendizagem de LM fundou a base de nossa noção de língua, influenciando profundamente o estudo da LE. Consideramos que cada língua deve ter sua versão mais “correta” e o objetivo principal de aprender uma língua é conseguir usá-la igual a um nativo, sem nenhum sotaque. O método principal de aprendizagem é a memorização e a recitação.

Com a chegada do novo milênio, a atração do mundo exterior ficou cada vez maior para a sociedade chinesa em geral. A aprendizagem da língua inglesa virou moda e o inglês se tornou uma das três disciplinas principais em toda educação básica. Embora a teoria de método comunicativo tenha entrado na China junto com a língua, a sua implementação encontrou uma série de dificuldades no contexto chinês. Só para citar algumas: os alunos chineses em geral são mais silenciosos e tímidos, a quantidade de alunos em uma sala pode facilmente superar 60, o objetivo principal de aprendizagem de inglês ainda é passar nas provas e a forte crença de que o método comunicativo só serve como diversão e não substitui o método tradicional chinês em base de memorização que é muito mais concreto e sólido.

Sempre gostei de aprender novas línguas porque elas abriram uma porta através da qual podia explorar um outro mundo. Porém, quando tive notícias de que tal atividade podia acontecer na direção contrária, ou seja, ensinar a minha própria língua como LE para os estrangeiros, me apaixonei imediatamente pela ideia e decidi que era isso que eu queria para meu futuro. Aprecio as trocas de língua e cultura entre os diferentes povos, e ao mesmo tempo de

aprender com as outras línguas e culturas, também queria levar a minha própria língua e cultura para mais longe.

Tive uma enorme sorte porque a minha aspiração pessoal coincidiu com a estratégia nacional. Com a ascensão da China no palco mundial, o país asiático procurava aumentar a sua força não só no âmbito económico e político, mas também cultural e linguístico. Em novembro de 2004, foi fundado em Seul, Coreia do Sul, o primeiro Instituto Confúcio, responsável pela promoção internacional da língua e cultura chinesa. Na década seguinte, o Instituto Confúcio expandiu-se rapidamente em quase todos os países e regiões do mundo. Em 2007, criou o curso de Mestrado de Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas nas principais instituições chinesas, um programa estreitamente ligado à formação de docentes de chinês internacional.

Em 2014, ingressei nesse programa de mestrado no auge do desenvolvimento do Instituto Confúcio. Todo mundo estava falando sobre a “febre mundial” da língua chinesa e as boas expectativas profissionais como professor de chinês internacional. Além das boas condições materiais, professor de chinês no exterior é uma profissão muito honrada e respeitada pela sociedade chinesa. Somos representantes da China nos outros países e divulgamos a nossa cultura milenar para o mundo, cumprindo uma missão nacional muito maior que nós. Impregnado de todos esses discursos, a área de Ensino de Chinês para Estrangeiro entrou em pleno desenvolvimento e o programa de mestrado era extremamente procurado, sem falar que ele também oferece a oportunidade de estágio no exterior com bolsa de estudo.

Trata-se de um mestrado profissional com dois anos de duração, podendo ser prolongado por mais seis meses se o aluno fizer estágio em um dos Institutos Confúcio no mundo por um ano. Como resultado, os conteúdos do curso são mais voltados para a prática, ou seja, para que os professores saibam como agir na sala de aula, e menos para a pesquisa porque não é o foco do programa. Desenvolver as habilidades de ensino de chinês como LE é o objetivo principal do curso. No entanto, muitas vezes a sua

realização virou repetição, porque seguíamos sempre os mesmos roteiros e métodos para todos os pontos linguísticos, algo que foi fixado pelos professores ao longo do curso. O segundo objetivo do programa é desenvolver as habilidades de comunicação intercultural, visto que um dos objetivos principais do Instituto Confúcio é divulgar a cultura chinesa. Todavia, as atividades culturais que acontecem no exterior são muito limitadas às práticas culturais superficiais como cortar papel, praticar *Taiji* e celebrar o ano novo chinês. Olhando para a “eu” daquela época, me senti como um produto feito pela grande fábrica de professores de chinês internacional e me faltavam as capacidades importantes de duvidar e pensar, algo que deveria ser obrigatório na educação do nível superior.

A partir de 2017, fui enviada pelo Instituto Confúcio para o Brasil e comecei a atuar como professora de chinês em uma escola estadual do Rio de Janeiro que se chama Colégio Intercultural Brasil-China. No início foi uma experiência maravilhosa quando tudo da China era uma novidade para os alunos brasileiros. Tentei ao máximo apropriar minhas aulas para o contexto brasileiro e adicionei muitos jogos e músicas para que as aulas ficassem mais interessantes. No entanto, depois de passar esse primeiro momento, vários assuntos começaram a me incomodar porque eles vinham contra as minhas crenças mais profundas sobre a educação. Os alunos atrasavam ou faltavam às aulas, algo que é muito raro na educação formal da China, onde os alunos só faltam quando estão no hospital. Muitos estudantes brasileiros não se preocupavam tanto com a prova e com uma nota de cinco ou seis já ficavam satisfeitos, enquanto que na China os alunos sempre querem a maior nota possível para ser melhor do que os outros. A escola cancelava as aulas muito facilmente, por razões como a falta de água ou atividades extras. Fiquei surpreendida pela quantidade de atividades extras que ocupavam o tempo de aula, outro fato que é impossível acontecer na China, talvez só na direção ao contrário (as aulas ocupando o horário de atividades extras). Como consequência, não consegui levar meus alunos para o nível de

chinês que tinha imaginado e comecei a duvidar da minha própria competência. Cresci sempre como a melhor aluna na melhor escola, por isso não consegui permitir que eu não fosse a melhor professora criando os melhores alunos. Saí do Colégio depois de dois anos, necessitando uma maior reflexão sobre a minha competência profissional no contexto escolar brasileiro.

Fiquei pensando o que deu errado e tentando entender os conflitos entre os professores chineses e a escola brasileira. Um ano depois comecei o meu doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF) que me ajudou a entender um pouco melhor os pensamentos do lado brasileiro. Tive contato com várias noções de língua que colidiram com as verdades que sempre acreditei, especificamente sobre seu lado sociopolítico. Nas discussões com os professores e colegas do programa, ganhei uma visão mais realista em relação ao ensino de aprendizagem de LE no Brasil.

Para começar, qual versão de língua chinesa devo ensinar? Como fui educada desde criança a dominância e superioridade da língua padrão *Putonghua*, até hoje em dia me sinto mais certa e poderosa ao falar *Putonghua*. Mesmo sabendo que outros dialetos deveriam possuir o mesmo estatuto linguisticamente, sempre evito a presença de outros dialetos na minha aula para não confundir meus alunos. Sendo uma professora do Instituto Confúcio, também sinto a necessidade de defender a versão “correta” da língua nacional que representa oficialmente o meu país.

Para a maioria dos estudantes chineses, aprender uma LE só serve para passar nas provas. Refletindo minha atuação como professora de chinês, por um lado sou consciente que devo seguir método comunicativo que provavelmente corresponde melhor às necessidades dos alunos brasileiros. Por outro lado, meu ensino é inconscientemente orientado pelas provas com a expectativa de que os alunos falem uma língua chinesa cem por cento correta. Os conhecimentos culturais e sociais aparecem na minha aula mais como uma diversão, porque no fundo acredito que eles não são tão importantes como os conhecimentos linguísticos. Também considero que as atividades extras servem mais para relaxar e não

fazem tanta falta na aprendizagem. Ou seja, por muito que tento apropriar minhas práticas pedagógicas ao contexto brasileiro, as noções básicas de língua e de ensino que foram construídas na minha infância continuam sendo firmes, influenciando as minhas decisões e prioridades.

Outro pensamento recorrente é o sentimento de que sou a representante da China e devo sempre defender o meu país. É uma noção que foi plantada no fundo do nosso coração, que temos uma missão muito maior. Como o país asiático ainda não possui um sistema discursivo reconhecido e aceito pelo mundo ocidental, particularmente em relação a sua estrutura política, os professores chineses em geral são muito sensíveis aos assuntos políticos e evitam tocá-los na sala de aula.

Tal pensamento também me influencia como pesquisadora, porque a procura da verdade e a defesa do país nem sempre chegam ao mesmo lugar. Aprendi a duvidar e questionar pela primeira vez no doutorado do Brasil, visto que não são capacidades muito bem vistas na China porque nos fazem afastarmos daquele sujeito obediente e desejado na sociedade chinesa. Retirar-se da ideologia e do discurso dominante e ser consciente da sua relatividade, isso é algo muito mais difícil do que apropriar as práticas da sala de aula e colocar mais músicas e jogos. Trata-se de uma mudança de crenças e de identidades mais profundas e enraizadas na nossa percepção do mundo, relativizando as verdades absolutas em que tanto acreditava. Depois de quase seis anos no Brasil, posso afirmar que adquiri algumas identidades brasileiras que estão em conflito com minhas identidades chinesas. Porém, mesmo estando do outro lado do mundo imersa nos discursos brasileiros, continuo sendo influenciada através da internet pela ideologia dominante do país asiático que fortalece constantemente minhas identidades chinesas.

Considerações finais

Através da autoetnografia e das reflexões sobre a relação entre as práticas pedagógicas e os discursos dominantes que a autora adquiriu ao longo da vida, associados aos princípios postulados pelos Estudos do Letramento, consideramos oportuno concluir nos valendo da seguinte citação:

[...] o desenvolvimento de saberes necessários à ação docente não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica nem estritamente por aqueles de natureza experiencial, mas, sobretudo, é resultado de ações fomentadas nas e pelas interações pedagógicas, nos e pelos trabalhos de investigação, que devem ser fundamentalmente organizados na articulação reflexiva sistemática da teoria e da prática (SILVA *et al.*, 2010, p. 181).

Nesse sentido, para os Estudos do Letramento, o fato de haver uma seleção e uma ordenação na maneira como constrói sua autoetnografia são indissociáveis do trabalho com a linguagem, daí a pertinência em reconhecer que a assunção dessa posição identitária possibilita que o professor seja visto como um agente de letramento em constante definição.

Por último, queremos levantar algumas sugestões para os professores chineses de LE que atuam no exterior, incentivando as suas reflexões sobre as noções de educação, de língua e de ensino de língua no novo contexto social e educacional e abrindo espaço para reconstruir e negociar as suas identidades.

Em primeiro lugar, é necessário refletir o que ensinar nos cursos de língua chinesa. Influenciados pelos discursos dominantes, os professores chineses em geral dirigem sua atenção aos conteúdos linguísticos mais “corretos”, especialmente aqueles que aparecem nas provas oficiais. A cultura é falada na sala de aula como uma diversão, limitada aos fenômenos superficiais do dia a dia. Faltam aos jovens professores os conhecimentos suficientes para mostrar um panorama da situação linguística da China e explicar os valores e as crenças mais profundas da cultura. Em

relação ao objetivo de ensino e aprendizagem, os docentes chineses pouco conhecem o desejo dos alunos e muitas vezes colocam uma expectativa extremamente alta, particularmente nas provas, tomando as suas experiências de estudo na China como exemplo. No contexto escolar brasileiro, achamos fundamental romper com essa limitação de prova e explorar outras possibilidades pedagógicas como o ensino interdisciplinar e a utilização de múltiplos critérios na avaliação, como seminários e festivais que envolvem a criatividade e a aplicação da teoria na prática.

Para terminar, seria interessante os professores chineses, junto com seus alunos, ficarem conscientes das diferenças das suas identidades e tratá-las como um exercício que ajuda a adquirir as habilidades interculturais importantes no ensino e aprendizagem de LE. Saber quais identidades da cultura de origem devem ser mantidas para não perder quem nós somos, e quais identidades da nova cultura devem ser assumidas para nos completar. Isso é um jogo desafiador para todos que escolhem entrar na área de LE e viajar entre as diversas culturas. É dessa maneira que construímos e negociamos as identidades que realmente nos representam e exploramos as outras possibilidades que ainda estão por vir.

Referências

BARKHUIZEN, G. Language teacher identity research: an introduction. In: _____ (org.). *Reflections on language teacher identity research*. Nova York: Routledge, 2017.

_____. A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 3, p. 655-683, 2016.

_____. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 391-414, 2011.

CANAGARAJAH, A. S. Teacher development in a global profession: an autoethnography. *TESOL Quarterly*, v. 46, p. 258-279, 2012.

- GARCÍA, O.; MENKEN, K. *Negotiating language policies in schools*. Nova York: Routledge, 2010.
- JOHNSON, D. *Language policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.
- MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Nova York: Cambridge University Press, 2009.
- SILVA, J. Q. G. *et al.* Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (org.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.
- YAZAN, B. Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, v. 10, n. 1, 2019.

MBYÁ GUARANI E PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS INDÍGENAS DE
MARICÁ

João Pedro Peres da Costa¹

O povo e a língua Mbyá Guarani

Atualmente, os Guarani são um dos povos originários com maior população no Brasil, e na América do Sul, contando, no total, com cerca de 284.800 indivíduos em todo o continente (CONTINENTAL, 2016). Dentro dessa população, existem subdivisões em diferentes agrupamentos, estando presentes, em terras brasileiras, os Guarani Kaiowá, cerca de 31.000 (Funasa, Funai, 2008); os Guarani Nhandeva, cerca de 13.000 (Funasa, Funai, 2008); e os Guarani Mbyá, cerca de 7.000. Além destes três grupos, também se fazem presentes, em outros países da América do Sul, os Guarani do Chaco ou Chiriguanos, no Paraguai e na Bolívia, assim como alguns Mbyá na Argentina e Paraguai, membros do grupo Kaiowá no Paraguai, onde recebem o nome Paï Tavyterã, e dos Nhandeva também no Paraguai, com o nome Ava Guarani.

Os grupos se diferenciam entre si não apenas por diferenças culturais e identitárias, mas também por falarem e se identificarem com variedades diferentes da língua Guarani. Com efeito, a própria nomeação da(s) língua(s) falada(s) pelos diversos grupos Guarani já se constitui como evidência de uma tensão glotopolítica. Por um lado, os diferentes povos Guarani se identificam com a língua Guarani, pertencente a um mesmo tronco linguístico Tupi-Guarani. Por outro lado, cada grupo se identifica como falante de uma

¹ Mestrando em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Xoán Lagares e coorientação da prof. dra. Beatriz Christino. Bolsista CNPq. E-mail: joao.pedro.peres.iperes@gmail.com. Orcid: 0000-0002-1481-2558.

variedade diferente de Guarani que, por vezes é enquadrada como apenas uma variedade de uma macrolíngua, por outras é contemplada como língua autonomamente estabelecida: é o caso do Mbyá, do Kaiowá e do Nhandewa, por exemplo.

Outro aspecto dessa tensão glotopolítica também se manifesta na esfera da padronização e codificação linguísticas, como na delimitação de um alfabeto. No caso do Guarani, a língua conta com diversas propostas que nem sempre coincidem em termos dos símbolos escolhidos para representar os seus fonemas. Além da grafia padronizada pela Academia da Língua Guarani, no Paraguai, há pelo menos outras quatro propostas de ortografia, que variam a depender da aldeia e do subgrupo em questão, como ressaltam Martins e Benites (2021).

Mesmo partilhando traços identitários comuns que lhes conferem certa homogeneidade no conjunto da nação guarani, os povos falantes dessas línguas decidiram pela definição de sistemas ortográficos distintos. O sistema ortográfico, desse modo, pode estar sendo utilizado como estratégia identitária para a construção de posições diferenciadas para cada um desses povos no interior da nação guarani (MARTINS, BENITES, 2021, p. 125).

Esse exemplo ilustra bem um cenário em que a delimitação da língua ou das línguas Guarani não se dá como algo precisamente estanque e consensual, tanto entre os próprios falantes de Guarani, como entre os linguistas e antropólogos, havendo a possibilidade de tratar de línguas Guarani e, paralelamente, de dialetos ou variedades da macrolíngua Guarani. Nessa perspectiva, o Guarani também pode ser considerado uma língua pluricêntrica (CLYNE, 1992), com vários centros normatizadores, como defende Morello (2017).

O que é indiscutível, seja qual for a variedade de Guarani de que estamos falando, é que a(s) língua(s) Guarani é(são) língua(s) minorizada(s) do ponto de vista dos direitos de seus falantes. Assim, tanto no Brasil como em outros países da América do Sul onde se fala Guarani, a grande maioria de seus falantes são bilíngues em Guarani e na língua majoritária do país em que se encontram, português ou

espanhol. Esse bilinguismo não perpassa toda a sociedade, apresentando-se como algo existente apenas para as comunidades indígenas, salvo o caso excepcional do Paraguai em que o Guarani adquire status de língua oficial e de instrução também para a população não-indígena. Mesmo assim, o bilinguismo continua sendo assimétrico, como ressalta Melià (2012).

O suposto bilinguismo do Paraguai apenas camufla uma forçada empreitada de castelhanização. Esse bilinguismo raramente promoveu a aprendizagem do guarani por parte do falante de castelhano, enquanto o que se dá é o inverso, o monolíngue guarani aceita sim o castelhano. São os falantes de guarani que passam a ser bilíngues. Aqui é onde se faz patente a falta de interculturalidade real entre línguas e sistemas de vida, que apenas entra como prótese incômoda e ao final recusada. *A teoria do bilinguismo – a ideologia melhor seria dizer – não conduz ao bilinguismo, mas sim à substituição.* Essa é a verdade. (MELIÀ, 2012, p. 93, tradução minha, ênfase adicionada).

Essa relação de bilinguismo assimétrico, que também pode ser entendida a partir do conceito de interposição, proposto por Aracil (1983), acaba fazendo com que as línguas Guarani e Português, no caso do Brasil, tenham seus âmbitos de uso separados, visto que a força da língua portuguesa é não apenas relacionada à comunicação com a sociedade não-indígena, ou *juruá*, mas também com atividades comerciais, laborais e acadêmico-escolares, enquanto a língua guarani também resguarda sua força relacionada à identidade étnica, ao *Nhandereko* (o modo de ser Guarani), e às práticas tradicionais como festividades, contação de histórias, e outros âmbitos de uso da língua. Cabe lembrar que esses papéis não são estanques ou dados *a priori*, mas sim construídos socialmente, e a sua divisão é constantemente tensionada e questionada pelos próprios falantes.

No que concerne a esta pesquisa, me centro nas tensões que podem ser evidenciadas entre a língua Mbyá Guarani, principalmente aquela variedade presente no estado do Rio de

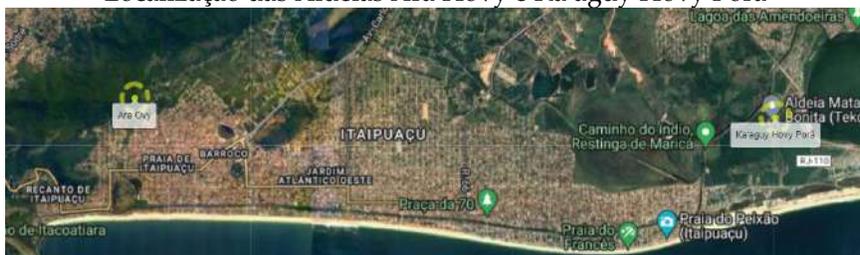
Janeiro, e a língua portuguesa em duas comunidades Mbyá estabelecidas em Maricá. Na seção a seguir, descrevo e detalho um pouco da realidade sociodemográfica destas comunidades e de suas escolas, que são o foco de maior atenção do meu trabalho de pesquisa.

As comunidades: Tekoa Ka'aguy Hovy Porã e Tekoa Ara Hovy

As duas comunidades com as quais pretendo dialogar e aprofundar a investigação das tensões glotopolíticas envolvidas no espaço escolar estão localizadas no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. Ambas as *Tekoa* (aldeias) são de recente estabelecimento, tendo sido registradas em 2013, quando o então prefeito de Maricá, Washington Quaqué (PT), mediou um processo de disputa pela terra que ocorria em Camboinhas, no município de Niterói. A partir de então, a *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita), foi estabelecida na APA de Maricá, na sua parte norte, próximo à Lagoa de Maricá. Já a *Tekoa Ara Hovy* (Aldeia Céu Azul), foi estabelecida aos pés do Parque Estadual da Serra da Tiririca, na parte oeste de Maricá, próxima à divisa com Niterói que é conhecida popularmente na região como “Serrinha”. As duas localizações podem ser observadas no mapa abaixo, retirado do site Mapa Guarani Digital.²

² Convênio n. 811204/2014 entre Centro de Trabalho Indigenista – CTI e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Localização das Aldeias Ara Hovy e Ka'aguy Hovy Porã



Fonte: Captura de tela do site Mapa Guarani Digital. Disponível em: <https://guarani.map.as/#!//?z=12.8&x=-22.938736378704103&y=-42.93521806667429>. Acesso em: 14 jan. 2023.

Dessa forma, ambas as aldeias se estabeleceram em áreas de proteção ambiental, não sendo, até o momento de escrita deste texto, terras indígenas reconhecidamente demarcadas ou homologadas pela União, o que acarreta certas restrições legais no tocante ao usufruto da terra e de seus recursos. Ainda assim, vale ressaltar que o território em que estão, mesmo que não seja assim reconhecido, é território ancestral Guarani por muito mais tempo do que o registro oficial, dentro da cosmovisão Guarani de busca pela Terra sem Males (*Yvy Marã'e'ỹ*).

No referente aos dados sociodemográficos das aldeias, a *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* conta com aproximadamente 140 pessoas (CAIJF, 2022) e, segundo o Censo Escolar de 2021, com uma escola multisseriada, chamada *Para Poty Nhe'e Ja*, que inclui alunos até a 5º ano do Ensino Fundamental, 40 matrículas e 6 professores. Já a *Tekoa Ara Hovy* abarca cerca de 40 pessoas (CAIJF, 2022) e, de acordo com o Censo Escolar de 2021, também conta com uma escola multisseriada, chama *Kyringue Arandua*, que tem alunos até a 5º ano do Ensino Fundamental, 6 matrículas e 7 professores.

As escolas fazem parte da rede municipal de Maricá e são Escolas Municipais Indígenas, situadas dentro das aldeias e com processo de educação escolar diferenciado, como garantido pela constituição de 1988. Após esta breve caracterização, me volto para os objetivos e para a metodologia do meu trabalho de investigação

desenvolvido na pesquisa de Mestrado e do recorte aqui apresentado.

Objetivos e metodologia

Como alicerces teórico-metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986; LAGARES, 2018), uma vez que considera o papel ativo do linguista na concretização de políticas linguísticas e na qualificação do debate em torno das políticas linguísticas. Dessa forma, busco analisar toda prática social que tem a ver com a repartição da fala a partir de um ponto de vista glotopolítico e guiar minha análise sempre a partir da identificação dos agentes glotopolíticos, das suas práticas e das ações implementadas por eles no que tange às políticas linguísticas em foco.

Spolsky (2016 [2007]) propõe uma teorização das políticas linguísticas em três eixos principais: as práticas, as crenças e a gestão. As práticas linguísticas são as escolhas e ações, conscientes ou não, que os membros de uma comunidade de fala realizam efetivamente em seu cotidiano vivendo nas e com as línguas de seus repertórios, isto é, o que as pessoas realmente fazem. As crenças, por sua vez, compreendem os valores e julgamentos que os membros de uma comunidade de fala têm sobre os seus usos linguísticos e as línguas que fazem parte de seus repertórios e de outros membros da comunidade. Por último, está a gestão, o eixo que diz respeito às tentativas de modificar tanto as práticas quanto as crenças dos membros de uma comunidade de fala.

A tripartição proposta por Spolsky tem o mérito não só de lançar luz para as problemáticas glotopolíticas de um modo abrangente, mas também de identificar as complexas e dinâmicas interrelações que se estabelecem entre os diferentes eixos. Nesta pesquisa, busco me apoiar nesta divisão tripartida proposta por Spolsky (2016 [2007]) para analisar como as práticas, crenças e gestão são construídas, negociadas e modificadas na comunidade linguística em questão, e como se relacionam com as

Representações Linguísticas. Aqui me valho do conceito de representações linguísticas proposto por Petitjean (2009, p. 67) em que a representação linguística é tratada como:

Uma representação social da língua [que] remete a um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e compartilhados, fundamentalmente interativos e de natureza discursiva, dispondo de um grau mais ou menos elevado de julgamento e estabilidade e permitindo ao(s) falante(s) elaborar(em) uma construção comum da realidade linguística (PETITJEAN, 2009, p. 67. tradução nossa).

Dessa forma, tenho como objetivo geral de pesquisa compreender as ações glotopolíticas mobilizadas nas escolas das aldeias Mbyá Guarani de *Ka'aguy Hovy Porã* e *Ara Hovy* (Maricá/RJ), a partir das representações linguísticas existentes sobre os usos e *status* das línguas Mbyá Guarani e Português nas aldeias. Para alcançá-lo, pretendo, em minha pesquisa, descrever a realidade sociolinguística das escolas inseridas no contexto mais amplo das aldeias, identificar os atores glotopolíticos e os mecanismos de implementação de políticas linguísticas em sala de aula e nas aldeias, bem como identificar as representações sobre os usos dos idiomas Mbyá Guarani e Português envolvidas nos processos glotopolíticos nas escolas e aldeias.

Para efetuar estas ações de modo consistente, será preciso trabalhar inicialmente com uma rigorosa revisão da bibliografia já existente sobre o assunto, bem como uma pesquisa documental com base na análise de documentos escolares, entrevistas, depoimentos e relatos já concedidos por membros da comunidade escolar e das aldeias a veículos da mídia e a outros pesquisadores. Além disso, também pretendo elaborar, aplicar e analisar entrevistas semi-estruturadas com os professores, gestores escolares e lideranças das aldeias, tendo o objetivo maior de aceder às representações linguísticas presentes na comunidade no tocante às línguas Mbyá Guarani e Português. No escopo deste artigo, contudo, me centrarei principalmente em um recorte da minha

revisão bibliográfica que justifica a escolha das escolas como *locus* de investigação.

As escolas como locus de tensão glotopolítica

Em meio à revisão bibliográfica, pude identificar a existência de uma série de materiais produzidos sobre o Mbyá, como uma importante gramática da língua Mbyá Guarani (DOOLEY, 1982, 1998, 2015), utilizada em cursos de formação de professores indígenas; artigos científicos sobre a padronização e pluricentrismo da língua Guarani (MORELLO, 2017); trabalhos sobre educação intercultural Guarani que comentam o papel das línguas, da linguagem e da cultura neste processo (CHAMORRO, 2007; BENITES, 2020), entre outros.

Neste recorte, opto por me voltar ao Inventário da Língua Guarani Mbyá (MORELLO, SEIFFERT, 2011), uma política de patrimonialização da língua Mbyá Guarani, organizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), publicada em 2011 com dados que cobrem até 2010. Esta obra ao mesmo tempo analisa políticas linguísticas em torno da língua Mbyá Guarani e se apresenta, também, como uma política linguística ao alterar e influenciar o campo glotopolítico em torno desta língua, dando legitimidade e reconhecimento ao Mbyá Guarani como língua, além de dar visibilidade às tensões existentes naquela época. O Inventário, então, oferece um panorama sobre as ações de políticas linguísticas implementadas nas comunidades Mbyá Guarani no Brasil e das principais problemáticas existentes naquele momento.

Ao longo do inventário, um espaço de especial tensão glotopolítica elencado foram as escolas indígenas, como é possível verificar nos excertos abaixo.

Além do espaço doméstico, outros âmbitos de circulação da língua no cotidiano da sociedade, incluindo instituições, como *escola* e

sistemas de saúde, rituais e celebrações, são igualmente importantes, pois *conferem à língua e aos seus falantes legitimidade e promovem aderências e poder de representação aos bens culturais a ela articulados* (MORELLO; SEIFFERT, 2011, p. 102, *itálicos nossos*).

O papel de “monitor bilíngue” [é] exercido por muitos professores indígenas, caracterizado principalmente como uma função de *apoio didático*, com o objetivo de traduzir os conteúdos aos alunos e as perguntas destes ao professor. Essa prática *reafirma a dominância da cultura escolar embasada na Língua Portuguesa* e afasta a escola de um ensino em Guarani Mbya, fato que refletiria, na sua forma e conteúdo, em um ensino intercultural e bilíngue (MORELLO; SEIFFERT, 2011, p. 118, *itálicos nossos*).

Como podemos identificar no texto do Inventário, as escolas ao mesmo tempo que são importantes locais que podem garantir a legitimidade à língua Guarani, também podem atuar como uma embaixada da cultura não-indígena na aldeia, reforçando a dominância da língua portuguesa, como destaca Benites (2020).

A escola sempre esteve presente [para os Guarani] – e não me refiro à escola-estrutura, ou seja, uma casa na aldeia, mas ao sistema que foi imposto, porque a aparição da escola-estrutura, na comunidade, é bem recente e hoje está presente em todas as aldeias. Essa pauta lembra o professor guarani Leonardo Werá Tupã, que se refere à escola-estrutura como uma “embaixada”, porque funciona de acordo com as regras do sistema escolar nacional e que, portanto, não funciona na aldeia (BENITES, 2020, p. 192).

Como é possível perceber, apesar de os dados do inventário serem referentes à primeira década do século XXI, ainda hoje as escolas são um âmbito de tensionamento das relações tanto entre as práticas culturais Mbyá e as práticas culturais *Juruá* (não-indígenas), quanto entre as línguas, Mbyá Guarani e Português. Nas comunidades de Maricá, parece não ser diferente, uma vez que, a partir de uma primeira aproximação com a comunidade escolar, foi possível perceber que a maioria dos professores não são

Guarani e tampouco falam a língua Guarani. Uma materialização destas tensões também pode ser percebida semiotizada, por exemplo, na paisagem linguística (SHOHAMY; GURTER, 2009) através das placas colocadas pela prefeitura de Maricá para designar as escolas.

Placas das escolas indígenas



Fonte: captura de tela do site Google Maps Street View.

Como é possível ver, os nomes das escolas nas placas, ainda que estejam em Guarani, seguem a ortografia do português, inclusive usando as marcas de acentuação das oxítonas em *Aranduá* e do monossílabo *Já*, que não são normatizados assim em Guarani, além de optar por escrever a palavra Poty com I ao invés de Y. Este último ponto é um elemento de tensão, pois I e Y representam fonemas diferentes na língua Mbyá Guarani, inclusive podendo opor significados em pares mínimos. Nota-se, inclusive, que, na placa da escola *Para Poty Nhe'e Ja*, houve uma intervenção semiótica, que pode ser vista ampliada na imagem abaixo como forma de mediar essa tensão: Foi desenhado um ramo de folha na letra I, não só remetendo semioticamente à bifurcação da letra Y, como também realizando uma quebra na diagramação e organização padronizada das placas.

Intervenção na grafia de Poty



Fonte: captura de tela do site Google Maps Street View.

Além disso, também é possível identificar uma tensão na entrada da escola *Kyringue Arandua*, onde se encontra uma faixa com a seguinte mensagem:

Fachada da escola *Kyringue Arandua*



Fonte: foto autoral obtida em visita à Aldeia.

A menção explícita à escrita na língua Guarani com o uso do adverbial “*Também*” aponta discursivamente para interpretação de que há outra(s) língua(s) em que se escreve e a escrita é tomada como dada, o Português. A mensagem da escola, ao mesmo tempo que reforça a disputa da língua Guarani por este espaço da escrita, também retrata a assimetria existente, já que a escrita na língua portuguesa não só é tomada como dada de antemão, como também é a única que aparece em todo o cartaz da escola, não havendo mensagens em Guarani no cartaz para além do nome da escola.

Na seção seguinte, retrato um recorte do processo de elaboração das entrevistas semi-estruturadas a serem realizadas com professores e gestores.

A entrevista semi-estruturada

Levando em consideração que as escolas parecem ser um lugar privilegiado para a negociação de tensões glotopolíticas entre as línguas Mbyá Guarani e português, elaborei um modelo de entrevista semi-estruturada a ser aplicada com os professores e gestores das escolas indígenas. Os objetivos principais das perguntas de tais entrevistas são a) verificar as representações sobre quais as línguas predominantes na escola e quais as funções desempenhadas por cada língua, b) verificar as representações sobre a importância das línguas na educação das escolas Mbyá em que os professores trabalham, c) observar possíveis tensões glotopolíticas entre as línguas Mbyá Guarani e português no âmbito escolar, e, por fim, d) sondar possíveis desafios para a presença/ensino de Guarani e Português a serem superados através de ações glotopolíticas.

Para isso, foram elaboradas perguntas sobre a prática docente dos professores, as representações sobre as línguas, as expectativas de aprendizagem que são esperados dos alunos, as estratégias de ensino, e as tensões e desafios glotopolíticos. No Quadro 1 abaixo, são apresentadas algumas das perguntas com seus respectivos objetivos, por conta da limitação deste recorte, não serão apresentadas todas as perguntas elaboradas.

Quadro 1: Exemplos de perguntas da Entrevista com professores e gestores

Pergunta	Objetivo
No dia-a-dia da escola, com que língua você costuma conversar com as crianças? e com os outros funcionários?	Verificar qual a língua predominante na interação informal dentro da escola
Na(s) escola(s) quando você usa a língua Guarani? E a Portuguesa? /	Verificar quais são as funções desempenhadas pela língua

Em que situações é usado o Guarani? E o Português?	Guarani e Portuguesa na educação escolar
Na sua opinião, o Guarani deve ser ensinado na escola onde você trabalha? E o Português? Por quê?	Observar representações existentes sobre a língua Guarani e a Portuguesa e sua importância
Comparando com o presente momento, deveria ter mais tempo ou menos tempo dedicado ao ensino de Guarani? E ao ensino de Português?	Observar representações existentes sobre a língua Guarani e a Portuguesa e sua importância
Quando as crianças chegarem ao ano final na instituição escolar, que habilidades elas devem ter desenvolvido na língua Guarani? E no Português?	Observar expectativas quanto a habilidades de uso da língua Guarani e Portuguesa desenvolvidas ao longo da educação
As crianças aprendem a ler e escrever em qual língua? Qual língua seria pedagogicamente mais adequada para as crianças aprenderem a ler e escrever?	Observar representações sobre a alfabetização em Guarani e em português
Há algum momento em que as crianças devem se expressar mais em Guarani? Quais? Por quê? E em Português, há algum momento? Quais? Por quê?	Verificar quais são os âmbitos de uso dedicados preferencialmente à língua Guarani e à língua portuguesa
Você se lembra de algum momento em que houve algum desacordo sobre que língua deveria ser usada em uma atividade na escola? Que momento foi esse?	Observar as dinâmicas de conflito entre o uso das línguas no ambiente escolar

Quais são os maiores desafios para o ensino de Guarani nas escolas? E de Português?	Sondar possíveis desafios a serem superados através de ações glotopolíticas
---	---

Fonte: elaboração própria

A ideia principal da entrevista semi-estruturada é sondar as representações linguísticas de maneira indireta, visto que, muitas vezes quando confrontados com perguntas diretas sobre suas crenças e práticas, os entrevistados podem não responder exatamente aquilo que de fato realizam, mas o que acreditam ser mais adequado dar como resposta. Como próximo passo de pesquisa, estão incluindo a submissão do roteiro de entrevista ao comitê de ética e a aplicação do instrumento.

Finalmente, é possível reiterar, a partir da identificação destas tensões através da análise da paisagem linguística imediata presente na entrada das aldeias e na fachada das escolas, bem como com a revisão da literatura sobre o tema, a pertinência de investigar as ações glotopolíticas levadas a cabo na e pelas comunidades escolares das aldeias Mbyá Guarano dde Maricá.

Referências

- ARACIL, Lluís Vicent. *Dir la realitat*. [S. l.]: Ed. Paisos Catalans, 1983.
- BENITES, Sandra. Educação guarani e interculturalidade: a(s) história(s) Nhandeva e o Teko. *Caracol*, São Paulo, n. 20, p. 188-201, 2020.
- CHAMORRO, Graciela. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 37-49, out. 2007.
- CLYNE, Michael (org.). *Pluricentric languages*. Berlim; Nova York: Mouton de Gruyter, 1992.
- DOOLEY, Robert A. *Vocabulário básico do guarani contemporâneo (dialeto Mbyá do Brasil)*. [S. l.]: Summer Institute of Linguistics, 1982.
- _____. *Léxico guaraní, dialeto mbyá: versão para fins acadêmicos*. Porto Velho: Sociedade Internacional de Linguística, 1998.

_____. *Léxico guarani, dialeto mbyá com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística*. Anápolis: Associação Linguística Internacional, 2015.

EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL. *Caderno do Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Campo Grande: EMGC, 2016.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

MARTINS, Marci Fileti; BENITES, José. Unificação de sistemas ortográficos: o caso da língua guarani mbya falada no Brasil. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Córdoba, n. 14, p. 102-129, 2021.

MELIÀ, Bartomeu. La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. *Abehache*, v. 2, n. 2, p. 89-94, 2012.

MORELLO, Rosângela. Língua Guarani: políticas linguísticas e pluricentrismo. In: MARTINS, Marci Fileti (org.). *As línguas Tupi faladas dentro e fora da Amazônia*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2017.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula (org.). *Inventário da Língua Guarani Mbya – Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Florianópolis: IPOL; Editora Garapuvu, 2011.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Neuchâtel, Neuchâtel, 2009.

SHOHAMY, Elana; GURTER, Durk. *Linguistic landscape*. Routledge: Oxon, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016 [2007].

TRF2. Interfaces Cidadãs: CAIJF visita aldeias indígenas em Maricá-RJ. *Portal TRF2*, 20 maio 2022. Disponível em: <https://www10.trf2.jus.br/portal/interfaces-cidadas-caijf-visita-aldeias-indigenas-em-marica-rj>.

A OFERTA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA COMUNIDADE PERIFÉRICA DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL *GRADUA NÓIZ* NA CIDADE DE DEUS

João Victor Lima Ferreira Dutra¹

Introdução

O presente artigo refere-se à minha pesquisa de mestrado que visa analisar como se dá a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica na cidade do Rio de Janeiro. A partir da reflexão acerca de comentários de estudantes do pré-vestibular social *Gradua Nóiz* – local onde o autor do presente trabalho atuou como professor de Língua Espanhola – sobre suas respectivas experiências referentes ao ensino de língua estrangeira que tiveram na rede pública de ensino do bairro da Cidade de Deus, no município do Rio de Janeiro, formulou-se a hipótese de que a oferta de língua estrangeira nessa região ocorreu de forma escassa nas últimas décadas, o que provocou uma diferença entre o que está garantido por lei e a realidade do cenário de ensino de línguas na comunidade.

Em um primeiro momento, a presente pesquisa almejou confirmar a hipótese da escassez de um ensino de línguas estrangeiras ao realizar um estudo documental sobre leis educacionais nos últimos 30 anos (por conta da idade dos alunos do *Gradua Nóiz*), a fim de comprovar a não garantia de direitos que deveriam ser assegurados pelo Estado para os cidadãos da Cidade de Deus. Posteriormente, o trabalho ocupou-se de efetuar uma entrevista qualitativa com 3 estudantes e a coordenadora do pré-

¹ Mestrando em Estudos de Linguagem na UFF, sob orientação do prof. dr. Xoán Carlos Lagares Diez. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq.

vestibular *Gradua Nóz*, a fim de investigar os detalhes de suas narrativas a respeito de suas vivências com o ensino de línguas.

Quanto à metodologia da pesquisa, conforme mencionado no parágrafo anterior, o presente autor efetuou uma entrevista qualitativa, optando pelo formato semiestruturado (no qual as perguntas são previamente selecionadas, mas sem a rigidez de uma entrevista estruturada, funcionando como pontos de marcação e permitindo que os entrevistados discorram em suas respostas, não havendo também a necessidade de seguir linearmente a ordem do roteiro de perguntas). Para isso, o pesquisador realizou um evento público no dia 13 de Novembro de 2022 às 11h da manhã no Bosque da Freguesia e todas as perguntas da entrevista foram aprovadas pelo Comitê de Ética. As entrevistadas foram as ex-estudantes do *Gradua Nóz* Maria, Isabella e Talita; juntamente com a coordenadora da instituição, Gabriela.² É importante mencionar que os nomes acima citados são apenas codinomes, pois o trabalho visa resguardar a privacidade das pessoas envolvidas.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar de que modo se dá a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são: analisar a discrepância existente entre o que está garantido por lei e o que ocorre em uma periferia carioca; identificar os fatores responsáveis pela situação do ensino de língua estrangeira na Cidade de Deus; examinar a vivência no ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos estudantes do pré-vestibular social *Gradua Nóz*; observar as representações que os estudantes possuem sobre línguas estrangeiras; e refletir a respeito dos efeitos do Novo Ensino Médio no país.

Com relação ao pressuposto teórico, o trabalho utiliza como principal base a glotopolítica a partir da leitura de autores como

² Os critérios para a inclusão das três alunas deu-se pelo fato de que elas foram as únicas que permaneceram até o final do curso pré-vestibular, já que houve um grande número de desistências por parte de outros estudantes. Já a escolha da coordenadora ocorreu para que o pesquisador pudesse tomar conhecimento das questões burocráticas e administrativas que fazem parte da organização do *Gradua Nóz*.

Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin e o próprio orientador desta pesquisa: Xoán Carlos Lagares Diez. A partir da segunda etapa da metodologia, a pesquisa dialoga com a Linguística Aplicada ao basear-se nas ideias de autores como Luiz Paulo da Moita Lopes, Ana Lúcia Silva Souza, Adriana C. Lopes, Daniel N. Silva, Adriana Facina, Raphael Calazans e Janaína Tavares.

O pré-vestibular social *Gradua Nóiz*

O *Projeto Nóiz* é uma organização não governamental surgida em 2018 na região mais pobre da Cidade de Deus, o Brejo. A inspiração para o nome veio de uma canção denominada *Nóiz* do rapper Emicida, lançada em 2013 no álbum *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. Desde a sua fundação, a ONG realiza seu trabalho sem nenhum vínculo político-partidário ou religioso, contando apenas com a ação dos voluntários e parceiros, o que demonstra a capacidade de uma comunidade periférica de buscar caminhos próprios para oferecer direitos básicos que deveriam ser garantidos pelo Estado.

Inicialmente, o *Projeto Nóiz* oferecia aulas de reforço escolar, cursos profissionalizantes e atendimento psicológico para a comunidade. Em março de 2021, a ONG inaugurou o pré-vestibular social *Gradua Nóiz*, que permitiu que 20 jovens tivessem a oportunidade de se preparar para o Enem de maneira gratuita. Devido à pandemia de COVID-19, muitas aulas foram realizadas de forma remota em 2021, enquanto os professores que se sentiam confortáveis e moravam relativamente perto optaram pelas aulas presenciais. Com relação à estrutura, o *Gradua Nóiz* conta com uma sala de aula comum, com mesa, cadeiras, quadro; além de uma televisão, através da qual são transmitidas as aulas *online* para os estudantes. Com a finalidade de contribuir ainda mais para o entendimento das disciplinas, os professores oferecem simulados de questões de vestibular e aulas de monitoria ao longo da semana, assim como também criaram um grupo no *WhatsApp* para que

estudantes e professores pudessem dar avisos, compartilhar conteúdos e organizar-se de maneira geral.

A ideia de trabalhar com os estudantes do pré-vestibular social surgiu com base na interação com cada um deles, a partir do momento em que o autor desta pesquisa pôde conhecer as vivências e metas individuais dos alunos. Durante as discussões realizadas ao longo das aulas, foi possível conceber uma ideia inicial de como se dá a oferta de língua estrangeira na região da Cidade de Deus, visto que nenhum dos alunos teve acesso ao ensino de língua espanhola. De acordo com os próprios estudantes, parte da turma não teve acesso a nenhuma língua estrangeira nas escolas públicas em que estudaram; enquanto outros tiveram o inglês, mas não conseguiram absorver de maneira satisfatória a língua e, mesmo tendo aulas de inglês do sexto ano (antiga quinta-série) até o terceiro ano do Ensino Médio, eles optaram pelo Espanhol no vestibular, em virtude da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, ponto que também foi comentado na dissertação do presente trabalho.

Os relatos sobre a vida dos estudantes também influenciaram na escolha do tema do projeto, uma vez que, ao tomar conhecimento da rotina de cada um, foi possível refletir ainda mais sobre as condições de ensino em uma comunidade periférica do país. Por exemplo, uma estudante precisa trabalhar de madrugada e assiste a todas as aulas no sábado sem dormir; outra aluna trabalha como doméstica e dorme na casa do patrão durante a semana, sem muito tempo para ler textos e se dedicar aos estudos; muitas possuem crianças pequenas em casa e jornadas de trabalho extremamente desgastantes. Essas condições não devem ser romantizadas (para utilizar um termo muito empregado nos dias atuais) e não podemos apenas nos encantar com a força de vontade de cada uma dessas pessoas: é preciso ponderar sobre os problemas gravíssimos de desigualdade e exploração social que pairam sobre

a comunidade³ e que acabam por refletir na educação e no ensino de língua estrangeira, foco da pesquisa em questão.

É pertinente considerar que realizar uma pesquisa em uma área periférica (no caso deste trabalho, o bairro da Cidade de Deus) é uma maneira de compreender melhor o atual contexto sociopolítico e educacional a partir de visões de mundo distintas, que partem de um lugar no qual uma elite social, a mesma que arquitetou os projetos educacionais excludentes nos últimos anos, deseja(va) silenciar. É válido destacar que:

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Baseado nas considerações do fragmento acima, o presente trabalho considera essencial expor as vozes da periferia com a qual o trabalho será realizado, principalmente se levarmos em conta o fato de que professores e estudantes sequer foram consultados nas reformas educacionais recentes (que envolvem diretamente o ensino de língua estrangeira). Com isso, é de extrema relevância considerar os pontos de vista de estudantes pobres e periféricos, visto que esses indivíduos serão os mais afetados por tais políticas.

³ Ver o artigo *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*, escrito pelos autores Adriana C. Lopes, Daniel N. Silva, Adriana Facina, Raphael Calazans e Janaína Tavares e publicado em 2018 na Revista da ABPN; e a tese de doutorado *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop* de Ana Lúcia Silva Souza.

Fundamentação teórica

Sob a perspectiva da glotopolítica, é necessário, antes de tudo, realizar uma contextualização do termo, o qual podemos afirmar que

Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os status recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 7).⁴

Conforme mencionado na citação anterior, a glotopolítica caracteriza-se pelo foco na questão de como uma sociedade atua sobre determinadas ações linguísticas, sejam essas ações realizadas pelo Estado, sejam ocorridas dentro de outros contextos e grupos menores, como o escolar, familiar, etc. Sendo assim, a glotopolítica não deve ser vista como sinônimo de políticas linguísticas, uma vez que uma política linguística é apenas uma parte dos estudos glotopolíticos. Toda ação linguística terá uma consequência glotopolítica, seja essa ação um grande decreto estatal, seja uma pequena correção de uma palavra fora da norma padrão realizada em ambiente familiar, por exemplo.

A mobilização de autores da glotopolítica no presente projeto não poderia ter começado de outra forma senão pela leitura do artigo-manifesto *Pour la Glottopolitique*, de 1986, escrito pelos linguistas franceses Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi. Apesar de não terem sido os inventores do termo, a obra citada serviu como base para moldar tudo que é conhecido atualmente como glotopolítica. Segundo os autores Guespin e Marcellesi (1986,

⁴ Tradução realizada por Marcos Bagno.

p. 26), “Não podemos deixar de constatar um vínculo entre glotopolítica e conflito político.” A partir do fragmento apresentado, é possível compreender de que modo a presente pesquisa dialoga com a área da glotopolítica, uma vez que o turbulento cenário político brasileiro dos últimos anos – golpe democrático, reforma educacional excludente, ascensão da extrema direita fascista, entre outros – representa um campo fértil de ações e reações glotopolíticas a serem analisadas, a fim de que seja possível entender como tais fatores afetam a oferta de língua estrangeira em uma comunidade periférica do Rio de Janeiro, local que absorve diversos problemas oriundos desses conflitos políticos e se reorganiza para que seus habitantes possam ter acesso a direitos básicos que deveriam ser assegurados pelo Estado.

Como a presente pesquisa ocupou-se em tratar, em um primeiro momento, das leis e medidas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras no âmbito escolar, é necessário ter em mente o conceito de gestão linguística. De acordo com Jernudd e Nekvapil (2012 *apud* LAGARES, 2018):

O planejamento seria um tipo de gestão organizado no nível macrossocial, mas seu escopo alcançaria até mesmo o nível individual. A “gestão simples”, baseada no discurso individual, se referiria ao modo como os falantes organizam sua “competência linguística”, de acordo com certa noção de adequação sociolinguística, e modelam suas práticas de linguagem. A “gestão organizada”, por sua vez, teria a ver com outro tipo de intervenções, como as reformas na língua (na ortografia ou gramática, por exemplo) ou a introdução de determinadas línguas no sistema escolar (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012, p. 33 *apud* LAGARES, 2018, p. 27).

Sendo assim, segundo a citação anterior, a introdução de línguas na esfera escolar seria um exemplo de gestão linguística organizada. Da mesma forma, também podemos considerar a exclusão de uma língua nas escolas como um exemplo do mesmo conceito. Para ser mais específico, este trabalho atravessa questões

como o projeto de exclusão da língua espanhola na área escolar e a manutenção somente da língua inglesa como obrigatória – medidas referentes à Lei nº 13.415, conhecida como Reforma do Ensino Médio –, pontos relevantes para a compreensão de como tais intervenções na educação afetam a oferta de língua estrangeira.

Tendo em mente que seja possível entender glotopolítica como a maneira pela qual a sociedade age sobre a linguagem e/ou responde a políticas linguísticas dos mais variados âmbitos – estatal, escolar, religioso, familiar, entre outros -, é válido frisar que a elaboração desta pesquisa (assim como será sua aplicação) é por si só um ato glotopolítico, assim como a criação de um pré-vestibular social como o *Gradua Nóiz*, em uma área onde o Estado tinha como projeto o inaccessos desses cidadãos ao ensino superior. No presente trabalho, o modo excludente como o Estado opera em uma comunidade de baixa renda, negando a oportunidade de seus moradores terem acesso ao ensino de língua estrangeira (e quando há esse ensino, é preciso destacar de que forma ele ocorre), não é visto como um acidente ou um problema despolitizado, mas sim como uma política linguística.

O pesquisador do atual trabalho compartilha da mesma visão de Cooper (1989) a respeito da definição de políticas linguísticas, considerando-as “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (*apud* CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 262). Dito isso, será comentada a outra corrente teórica que permeia esta pesquisa: a Linguística Aplicada.

Ao analisar a pesquisa com base na Linguística Aplicada, é válido estabelecer uma relação com a tese de doutorado de Ana Lúcia Silva Souza (2009) denominada *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*, que além de estar inserida na mesma corrente teórica, também trata de questões raciais e referentes à periferia, com textos escritos por jovens negros periféricos que foram transcritos e colocados no trabalho. Assim como os autores dos relatos presentes na tese de Ana Lúcia Silva

Souza, todos os alunos do pré-vestibular social *Gradua Nóiz* moram na periferia, estudaram em escolas públicas e são negros. Neste caso, creio que seja impensável realizar um trabalho a respeito da oferta de língua estrangeira em uma região periférica do Rio de Janeiro sem comentar a questão racial, visto que é a população negra que mais sofre com o projeto de exclusão educacional orquestrado pelo sistema.

No que diz respeito à situação da população negra e periférica no âmbito educacional, é correto afirmar que:

Os três primeiros capítulos da tese permitem entrever que, nos letramentos de reexistência, os discursos e as práticas letradas dão visibilidade a um segmento socialmente invisibilizado – majoritariamente constituído por negros e negras, jovens, que moram nas regiões periféricas urbanas e passam pela escola pública. Impor suas identidades sociais em espaços que historicamente não legitimam sua cultura, tais como escola, faculdades, ou até mesmo o centro de São Paulo, já constitui uma contestação à homogeneização (SOUZA, 2009, p. 186).

Conforme explicitado no fragmento, há uma invisibilização da população negra e periférica na sociedade, na qual muitas vezes o sistema escolar ajuda a perpetuar tal exclusão ao deslegitimar sua cultura e identidade social. Partindo do mesmo pressuposto, a presente pesquisa segue um caminho diferente da tese de Ana Lúcia Silva Souza: enquanto *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop* legitima os letramentos, vivências, cultura e conhecimento de jovens da periferia; meu trabalho aborda de que maneira o ensino de língua estrangeira que os alunos do pré-vestibular *Gradua Nóiz* tiveram em instituições públicas de ensino da região fomentou a discrepância na formação escolar desses jovens periféricos em relação a camadas mais privilegiadas da sociedade.

Outra fonte de inspiração para esta pesquisa é o artigo *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*, escrito por Lopes et al (2018) e publicado na Revista da ABPN. Da mesma forma

que as seções 4 e 5 do artigo são compostas por narrativas escritas por Raphael Calazans e Janaína Tavares, dois jovens da periferia; uma parte de meu trabalho escrito – mais especificamente a seção referente à metodologia – conta com a presença de transcrições de narrativas das minhas alunas (Maria, Isabella e Talita) e da coordenadora (Gabriela) do pré-vestibular *Gradua Nóiz*, que foram adquiridas durante a entrevista. A diferença consiste no fato de que, nesta pesquisa, são transcrições referentes às experiências e vivências desses jovens com relação ao ensino de língua estrangeira que tiveram em escolas da Cidade de Deus, juntamente com os contatos extraescolares que os estudantes tiveram com o inglês e o espanhol, as representações culturais referentes a essas línguas, entre outros aspectos que levam em conta a visão que esses alunos possuem sobre essas línguas estrangeiras.

As transcrições das falas de meus estudantes são uma parte crucial de minha pesquisa, visto que “Trabalhar com narrativas é, então, situar-se politicamente, decidir, fazer escolhas entre performances narrativas possíveis.” (LOPES et. al., 2018, p. 683). Sendo assim, o trabalho de minha autoria adentra no âmbito da Linguística Aplicada pela forma que aborda o ensino de língua estrangeira nas escolas da Cidade de Deus e, assim como o artigo *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*, também trabalha com narrativas de jovens da periferia.

Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia do trabalho é dividida em duas etapas: a primeira, realizada de forma *online* e que se define como um estudo documental das leis e medidas referentes às línguas estrangeiras nos últimos 30 anos no país; e a segunda, que foi realizada de forma presencial, com entrevistas às estudantes e coordenadora do pré-vestibular social *Gradua Nóiz*, gravações de áudios e levantamento de dados relevantes ao tema em questão.

Com relação à primeira etapa da pesquisa, a primeira lei a ser analisada foi a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, que determina que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, Art. 26).

Conforme explicitado pela citação acima, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira caracterizou-se como um direito garantido pelo Estado para os estudantes a partir da quinta série (atualmente denominada como 6º ano).

No que se refere ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) afirma que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, Art. 36). A partir da leitura desse último fragmento da LDB, é possível notar uma pequena nuance quando a Lei afirma que o ensino de uma segunda língua estrangeira dependerá das disponibilidades da instituição, o que coloca o ensino de duas ou mais línguas estrangeiras como dependente de situações socioeconômicas do país.

Outra lei analisada foi a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, também conhecida como “Lei do Espanhol”, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que decreta em seu Art. 1º que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005, Art.1). No mesmo artigo, a lei também afirma em seu § 2º que “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.” (BRASIL, 2005, Art.1). Apesar de ter sido uma lei benéfica para o ensino de língua espanhola no Brasil, é possível observar a partir dos relatos dos estudantes do pré-vestibular com o qual trabalho que tal medida

não obteve aproveitamento nas redes de ensino da comunidade onde estes jovens moram.

É impossível discorrer sobre leis referentes ao ensino de línguas sem mencionar a Lei nº 13.415 de 2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com relação ao ensino de língua estrangeira, o Art. 26, § 5º da LDB, atualizado pela reforma, determina que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 2017, Art. 26). Além da alteração mencionada, a Reforma do Ensino Médio acrescentou um novo artigo 35-A, cujo § 4º declara:

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

Com base na análise das duas últimas propostas citadas anteriormente, é correto afirmar que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação realizada pela Reforma do Ensino Médio busca dificultar o acesso ao ensino de qualquer língua estrangeira que não seja o inglês. Ao impor a obrigatoriedade somente do inglês no ensino fundamental, a tendência é que os estudantes optem por uma língua estrangeira que já estejam familiarizados no momento de prestar o vestibular. Além disso, o parágrafo de Lei põe o Espanhol como submetido a fatores de disponibilidade de oferta, locais e horários; dessa maneira, o ensino de língua espanhola vem sendo cada vez mais descartado pelas recentes medidas educacionais, o que representa um retrocesso em relação a um ensino diversificado de línguas estrangeiras.

A segunda etapa da pesquisa define-se como uma entrevista qualitativa semiestruturada dividida em duas partes: a primeira entrevista foi feita com as ex-alunas Maria e Isabella; enquanto a segunda parte foi realizada juntamente com a coordenadora

Gabriela e a ex-aluna Talita, todas do pré-vestibular social em questão. A escolha da divisão em duas partes deu-se única e exclusivamente pelo critério de ordem de chegada, visto que Maria e Isabella foram as primeiras a chegar no Bosque da Freguesia (local da pesquisa).

Com a primeira parte da entrevista, foi possível saber mais sobre a maneira que ocorre a oferta de língua estrangeira na Cidade de Deus. Do mesmo modo, as entrevistadas também comentaram sobre as representações culturais que possuíam e ainda possuem sobre inglês e espanhol, opinaram sobre questões referentes ao Novo Ensino Médio e à forma como as elites brasileiras articularam e até hoje articulam um projeto de exclusão da periferia, sendo a educação uma das áreas mais atingidas por essa política.

Já na segunda etapa da entrevista, foi possível saber mais a respeito dos obstáculos burocráticos que os alunos periféricos encontram por exemplo para conseguir direitos básicos, como isenção da taxa de inscrição e adentramento nas vagas para cotistas. De maneira similar às primeiras entrevistadas, Gabriela e Talita também comentaram sobre representações culturais de língua estrangeira e fizeram suas considerações a respeito da política excludente do Estado para com os estudantes periféricos.

Após a realização da entrevista com ambas as duplas, foi realizada uma transcrição dos diálogos e as partes consideradas relevantes para a pesquisa foram inseridas no texto da dissertação e relacionadas com autores e textos teóricos, juntamente com a elaboração completa dos resultados finais. O trabalho foi plenamente concluído no dia 14 de fevereiro de 2023 com a defesa de dissertação.

Resultados finais

Com base nos resultados da presente pesquisa, é possível concluir que a oferta de língua estrangeira no bairro da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, ocorreu de maneira insatisfatória na opinião dos estudantes. Com base na entrevista realizada com as

ex-alunas do *Gradua Nôiz*, as entrevistadas afirmaram que o ensino de inglês nas escolas onde estudaram não passava do verbo *to be*, havendo a necessidade de optar pelo Espanhol no ENEM, visto que, para elas, era mais fácil interpretar um texto nessa língua devido à proximidade com o português.

A partir da entrevista com a coordenadora, foi possível compreender que as barreiras que os estudantes periféricos enfrentam não diz respeito somente à educação oferecida, como também toda a burocracia envolvida na isenção da taxa do vestibular e acesso às cotas, uma vez que muitos alunos do pré-vestibular social, mesmo tendo esses direitos, não conseguiram aprovação dos órgãos responsáveis.

Diante desse cenário, é preciso ponderar sobre os problemas gravíssimos de desigualdade e exploração social que pairam sobre a comunidade e que acabam por refletir na educação e no ensino de língua estrangeira. Conforme relatos das jovens que participaram da pesquisa, é correto afirmar que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas da Cidade de Deus nos últimos 30 anos sucedeu-se de maneira praticamente nula.

Por fim, nota-se que, caso o projeto de implementação de um currículo neoliberal nas escolas do país continue a seguir seu rumo através de leis e medidas educacionais cada vez mais excludentes para a periferia e focadas somente no mercado de trabalho, mesmo a periferia sendo visivelmente a região mais afetada por tais políticas, todos os estudantes do Brasil terão sua formação prejudicada por essa agenda antieducacional.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.
- CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.
- LOPES, A. et al. *Letramentos de sobrevivência*. [S.l.] Revista da ABPN, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

É SUBALTERNO OU SUBVERSÃO?: UM ESTUDO SOBRE PERFORMATIVIDADE A PARTIR DAS LETRAS DE EMICIDA

Maria Clara Schaeffer de Souza¹

Introdução

Iniciarei por falar um pouco sobre a minha trajetória, considerando que a metodologia narrativa permite uma recontextualização e resignificação por parte do pesquisador, fazendo ver as experiências como acessíveis por meio das narrativas dos sujeitos. Assim sendo, é possível considerar a narrativa como uma *performance*, pois quem narra suas histórias relaciona os eventos da narrativa e se envolve em uma certa performance de quem é através da experiência de narrar (MOITA-LOPES, 2009 *apud* LOPES *et al.*, 2018). A perspectiva da narrativa como uma performance dá ênfase aos enunciados como ações no mundo, de forma que contar algo não é apenas uma descrição estática da realidade, mas também é a alteração dela (WINDLE *et al.*, no prelo).

Venho do interior do Rio de Janeiro, de uma cidade chamada Cordeiro. Tenho uma família grande, formada pela família de minha mãe, majoritariamente de pele branca, e a família de meu pai, predominantemente de pele negra retinta. Por isso, minha pele é de um tom mais claro que a do meu pai, porém mais escuro que o da minha mãe, o que, muitas vezes, fez com que eu me sentisse no “meio do caminho” e “em lugar nenhum”.

Assim que terminei a escola, comecei a trabalhar em uma farmácia como balconista. Nesta época, eu era a única renda da minha família, mas após alguns meses, meu irmão e minha mãe

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Joel Windle. O presente trabalho foi realizado com apoio da Capes.

conseguiram outros empregos, o que me deu a possibilidade de trocar para o emprego de secretária em um curso de inglês em troca da formação no curso. Lá, fui reconhecida como uma boa aluna e convidada a dar aulas de inglês para uma turma iniciante. Após isto, continuei como professora, profissão que já exerço há 14 anos. Acredito que ser professor é um espaço de constante performatividade, pois com cada turma e em cada escola, sou uma pessoa diferente, ou seja, a minha performance muda de acordo com o contexto em que estou inserida.

Como professora sempre trabalhei muito, às vezes em até três lugares (entre cursos e escolas) ao mesmo tempo. Sempre que podia, usava em minhas aulas as minhas paixões: livros, jogos de videogame, RPG² e música. Em 2013, depois de quatro anos lecionando, eu finalmente consegui ingressar na Universidade Federal Fluminense, para cursar a graduação em Letras Português- Inglês, conquista que resultou do governo feito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), responsável por maior investimento nas áreas sociais e diminuição de desigualdades. Durante esse período, continuei trabalhando, algumas vezes em projetos com remuneração em forma de bolsa, como o Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras (PULE)³ e Inglês Sem Fronteiras (ISF), oferecidos na universidade.

No decorrer da graduação, conheci o trabalho do rapper Emicida e percebi que muitas de suas músicas falavam sobre como eu me sentia. Trabalhava durante todo o dia para pagar as contas, permanecer nos estudos e me manter na cidade de Niterói. Nesta época, tal qual em outros momentos de minha vida, eu usava a música como uma ferramenta para me manter mentalmente saudável, tentando equilibrar corpo, mente e sentimentos através do que escutava. Por exemplo, quando ele cantava “Eu sei, sei

² RPG é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. Disponível em: <https://bit.ly/3pYS6dJ>. Acesso em: 1 nov. 2021.

³ Disponível em: <https://centrodelinguas.uff.br/pule/>. Acesso em: 5 jan. 2022

cansa/ Quem morre ao fim do mês/ Nossa grana ou nossa esperança?” na canção *Levanta e Anda*,⁴ me ajudava saber que eu não era a única pessoa a passar por aquele tipo de situação. Neste caso, a arte dele influenciou a minha vida, assim como Volóchinov (2019) mostra em seu trabalho com o Círculo de Bakhtin “[...] a arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior. Nesse caso, não é o alheio que age sobre o alheio, mas uma formação social sobre a outra.”

Outras canções do artista já me mostravam referências as quais nunca havia escutado sobre, assim como na canção *Ismália*, que é inspirada no poema do poeta mineiro Alphonsus de Guimaraens. Além disso, Emicida sempre foi alguém que fez muitas de suas canções em colaboração com outros artistas, o que, conseqüentemente, fez com que eu conhecesse mais sobre a cena da música brasileira e as pautas que outras pessoas defendem como o feminismo negro ou a luta LGBTQ+, por exemplo. Apesar de músicas não fazerem parte de um ensino dito formal, é possível ver o letramento acontecendo através das letras criadas pelo artista e pela relação que eu via com a minha própria vida.

Ainda assim, em meio aos trabalhos e correrias do dia a dia, cheguei à Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, contexto que inicia esse texto e em que me encontro hoje.

Como defendido por Lopes *et. al.* (2018, p. 683), “as histórias que contamos sobre nós mesmos são sempre influenciadas por histórias de outras pessoas”. A escolha do tema de minha pesquisa de mestrado surgiu a partir da vontade de analisar como se dá a influência dos atos de fala do músico Emicida nas pessoas que se identificam como negras no Brasil. Para isso, é necessário comentar acerca do que se entende por identidade e, mais especificamente, por identidade negra brasileira, que tem se tornado uma discussão cada vez mais presente e necessária em diferentes âmbitos

⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emocida/levanta-e-anda/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

acadêmicos e sociais. Para este propósito, usarei a ideia de performatividade que é fundada em discussões levantadas por Austin (1990), Derrida (1988) e Butler (1997) à luz de pensadoras como Melo (2022) e Muniz (2009). A escolha desta teoria foi feita justamente por acreditar que raça não é algo estático, mas sim construído, um conceito que está em constante movimento.

Contextualização

Vivemos tempos incertos. Desde que o atual presidente assumiu o governo, nosso país tem passado por um verdadeiro desmonte do que vinha sendo feito em governos anteriores. A educação básica e superior sendo sucateada a todo momento, uma taxa de desemprego avassaladora que atinge nosso país juntamente com uma recessão econômica catastrófica, perseguição de pessoas negras, indígenas e LGBTQ+, sem falar em inúmeras outras atrocidades que vivenciamos nesses últimos anos. Moita Lopes (2020) nos mostra que:

[...]enfrentam-se agora governos ou partidos políticos de extrema-direita, ferozmente empenhados em retroceder os avanços vividos nas práticas sociais que nos levaram a compreender a vida social em outras bases. Temos nos defrontado diariamente com os efeitos de discursos racistas, misóginos, LGBTQ+fóbicos, anti-imigrantes, contrários à diversidade religiosa, negacionistas da ciência, etc. em muitos países.

Podemos ver acontecimentos parecidos em outros países que também elegeram governantes de partidos da extrema direita como EUA, Hungria, Polônia, Índia, Alemanha, entre outros (MOITA LOPES, 2020). O autor afirma também que “é sabido que a Internet é a casa da nova direita, por assim dizer” ao mencionar que ações como as aqui mencionadas anteriormente partem de “grupos de baderneiros com outros de milícias digitais de extrema-direita”.

Santos (2016 *apud* MOITA LOPES, 2020) faz importantes contribuições para esta discussão e afirma, por exemplo, que várias

de nossas sociedades são socialmente fascistas, embora democráticas. Moita Lopes (2020) nos mostra também que estamos em tempos que retomam ideais fascistas, o que o autor descreve como fascismo social. Estes pensamentos nos ajudam a entender a razão de apesar de estarmos em um governo dito democrático, não ser isso que vivenciamos quando nos deparamos com o atual presidente atropelando a constituição do país, liberando o porte de armas, e apoiando a exclusão de grupos que estão à margem da sociedade graças a abismos socioeconômicos históricos, cujos alargamentos seguem fomentados por nosso atual governo.

Na atualidade, o rap tem desafios diferentes dos que tínhamos nos anos 90 e até, arrisco a dizer, no início dos anos 2000. Nos encontramos em um momento de recessão, depois de muitos brasileiros terem conquistado um espaço social e econômico importante. Essa mudança abriu caminho para que os negros ocupassem espaços outros, desde shoppings, restaurantes, festas, até museus e universidades. Estas questões são bem relacionadas por Moita Lopes:

In Brazil, queer rap has come on the back of social movements that question the borders of racism, classism and homophobia. Government policies implemented by two successive left-wing presidents, Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff, supported this kind of concern from 2003–2013. Long-marginalized groups ascended during that period, as a consequence of an accelerated process of social inclusion (Souza 2016).⁵ In an unprecedented shift in the history of the country, the gap between the rich and the poor decreased. Underprivileged factions of society broke free from the contempt they had continuously suffered. They started to share unexpected realms of leisure, consumption and education as a result of access to cultural and symbolic capitals formerly reserved for the middle- and upper-class. Nevertheless, along with social mobility, fear and hatred thrived (2018, p. 7).

⁵ Souza, J. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. São Paulo: LeYa, 2016.

Hoje assistimos tudo que conquistamos durante anos e com muita luta ser tirado de nós de forma violenta. Vemos a sociedade voltar para o que antes fomos, com o abismo da diferença social nos empurrando novamente para as margens da sociedade.

Dito isso, seria um erro querer enxergar o rap com os mesmos objetivos e características dos anos 90, assim como afirma Teperman (2015). O rap fala sobre o que as pessoas vivenciam, suas lutas e suas alegrias, que estão diretamente ligadas ao contexto social em que se encontram. Acredito que este estilo musical precisa ser reinventado, revisto, sem esquecer o que um dia foi, mas percebendo que, assim como todos nós, o rap também passou por mudanças consideráveis ao longo desses últimos anos.

Pressupostos teóricos básicos

Este trabalho se situa numa perspectiva decolonial (MUNANGA, 2009; SOUZA, 2009; MUNIZ, 2009; NASCIMENTO, 2019). Farei uso, mais especificamente, da ideia de performatividade através da linguagem para analisar a influência do artista Emicida sobre seu público quanto ao que é ser negro no Brasil atual. Para isto, parto dos pressupostos teóricos principalmente abordados por Austin (1990), Derrida (1988) e Butler (1997), à luz da pensadora Melo (2022).

Além disso, é de suma importância trazer os pensamentos de Gomes (2017) em seu livro intitulado *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, no qual a autora discute a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), como ela o entende e qual foi e continua sendo a sua influência na sociedade.

Austin (1990) afirma que “a linguagem é vista como ação e como forma de atuação sobre o real e, portanto, de constituição do real, e não meramente de representação ou correspondência com a realidade” (*apud* KASSANDRA, 1990, p. 10). Isto significa ver a linguagem como ação no mundo; se você fala, você está agindo, não apenas descrevendo algo. Segundo Muniz (2009), a partir desta

ideia, Austin atribui uma performatividade à linguagem, que se manifesta através dos atos de fala.

Antes de continuarmos neste pensamento, é imprescindível dizer que a ideia de raça como conceito biológico é obsoleta e já foi desfeita pela própria genética, assim como afirma Melo (2022, p. 300):

[...] com base em pesquisadores dos estudos raciais, Mbembe (2015) e vários outros, podemos dizer que raça é uma invenção eurocêntrica que partiu das pessoas brancas para denominar as pessoas não brancas que ganha sua existência pelo processo de iterabilidade e de citacionalidade da linguagem propostos por Derrida, ou seja, pela repetição.

Derrida (1988) afirma que não há intencionalidade fora do discurso, ela está sempre dentro do contexto. Somado a esta ideia, temos dois conceitos trazidos pelo mesmo autor, e citados acima: o de iterabilidade, que seria a particularidade do signo de ser sempre outro mesmo em sua mesmice, e a citacionalidade, que é a particularidade do signo de sair de um contexto e ser transposto em outro, criando assim, significado. Ambos os processos se dão através da repetição de algo em diferentes contextos, e, a partir dessa repetição, há a naturalização de certos conceitos, como o de raça, por exemplo.

Tomemos como outro exemplo a expressão “cabelo de bombril”, que compara o cabelo negro com a palha de aço, aqui referenciada pela marca. Esta expressão, ao ser proferida repetidas vezes, faz com que a sociedade a internalize como algo natural, ocasionando assim com que as pessoas que identifiquem seus cabelos como um “cabelo bombril” acreditem que não têm cabelos bonitos (de acordo com o padrão de beleza imposto pela sociedade). Esta fala desencadeia efeitos como o alisamento do cabelo (técnica que muda a estrutura do cabelo para que ele pareça liso) ou a falta de apreço pelo próprio corpo e imagem.

A partir destes pensamentos, pretendo desenvolver a ideia de performatividade, que tem por sua vez duas faces distintas. Uma face desta teoria é o discurso que é naturalizado através da

repetição; a outra, é que nesse repetir, a repetição falha, o que possibilita a entrada do novo, a transformação daquela crença, daquele valor. Esta transformação é algo de muito valor para este trabalho, pois é por meio dela que se verifica a modificação do que é ser negro, que nos possibilita criar uma nova narrativa, e nos curar através da linguagem. A performatividade permite que as pessoas negras possam agir de diversas formas, encenando performances diferentes em contextos diferentes, desconstruindo a ideia de que a pessoa negra precisa ser de uma forma única.

AmarElo – É Tudo Pra Ontem

AmarElo – É Tudo Pra Ontem é um documentário no qual o rapper Emicida mostra os bastidores do seu show no Theatro Municipal de São Paulo e traz canções que performou nele. Concomitante com isso, o rapper fala sobre mulheres e homens negros que foram e são importantes e explica também acontecimentos históricos vitais para entendermos a história do negro no Brasil. Além disso, há também uma grande quantidade de referências a tópicos distintos como racismo, religião, entre outros que abordarei aqui.

O documentário parte de um projeto no qual o primeiro passo dado foi o lançamento do CD *AmarElo*. No site da produtora Laboratório Fantasma, fundada por Emicida em 2009,⁶ há uma breve explicação sobre o álbum *AmarElo*:

Para um mundo em decomposição, Emicida optou por escrever como quem manda cartas de amor. O resultado desse exercício é o novo projeto de estúdio do rapper paulista, *AmarElo*, em que ele propõe um olhar sobre a grandeza da humanidade. Com o título inspirado em um poema de Paulo Leminski (amar é um elo | entre o azul | e o amarelo), o artista busca – ao longo das 11 faixas – reunir heranças, referências e particularidades encontradas na magnitude

⁶ Conforme dito na linha temporal do próprio artista em seu site: <http://www.emicida.com.br/conheca?lang=ptbr>.

da música brasileira e aplicar a elas olhares e aprendizados que acumulou desde o lançamento da sua primeira (e clássica) mixtape *Pra Quem Já Mordeu um Cachorro por Comida Até Que Eu Cheguei Longe* (2009). Usando o rap como fio condutor, Emicida soma o clássico ao moderno em uma incursão que ele ousa chamar de neo-samba, também responsável por elevá-lo ao mesmo patamar dos grandes mestres. Produzido por Nave, *AmarElo* (volume 1) entra nas plataformas de música pela Laboratório Fantasma e com distribuição da Sony Music.⁷

Há uma preocupação do artista, transcrita nesse trecho, em reconhecer a influência do rap, enquanto se apresenta como algo novo. De fato, o álbum tem como propósito chegar a novas pessoas através de novas formas de comunicação. O projeto *AmarElo* ganhou o nome também de “*AmarElo PRISMA*” visando dar a ideia de pluralidade como mote central de suas atividades. Nesse sentido

Emicida descreve o projeto como um PRISMA. Ou seja, um experimento social que se expande a partir de um centro comum. No caso, mensagens de amor, paz e espiritualidade. Mas sabemos que não é só isso, né? *AmarELO* é, também, um belo de um experimento transmídia.⁸

É interessante (e importante) entender o projeto como transmídia, porque essa intenção de ser muitas coisas ao mesmo tempo dialoga com as mensagens de fundo que são apresentadas pelo artista: o negro, a periferia e as pessoas em situação de vulnerabilidade podem ser mais coisas do que o que a vida apresenta. A ideia de pluralidade é justamente esse exercício constante da empatia e de tentar entender o lugar de existência do outro. Só que no caso desse projeto *AmarElo*, isso se dá através das

⁷ Disponível em: <http://www.labfantasma.com/amarelo/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

⁸ Disponível em: <https://culturadoria.com.br/amarelo-e-o-universo-transmidia-de-emicida/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

canções, do documentário (AmarElo – É tudo pra ontem, 2020), dos podcasts (AmarElo Prisma) e também de suas redes sociais.

Há uma preocupação de Emicida em tentar, através de narrativas pessoais, construir um discurso que possa ter a potência de construir um novo imaginário de identidades. Como o próprio artista comenta em seu site:

Emicida projetou tudo o que aprendeu ao longo dos anos como um raio de luz em AmarElo, numa espécie de prisma. "Quando você tem um ambiente de paz, consegue alcançar a serenidade e observar a realidade com maior clareza e capacidade de reflexão", explica o artista. "Daí, é possível se conectar com a sua própria compaixão, se colocar no lugar do outro e, assim, mudar a realidade", continua. Trocando em miúdos: com AmarElo Prisma, Emicida pretende promover – por meio da empatia – uma mudança de comportamento que permita um respeito à pluralidade do Brasil. Para isso, ele parte de narrativas pessoais (a dele e a de múltiplos e diversos entrevistados) para chegar em soluções coletivas.⁹

Para além disso, é importante começar a análise do projeto pela sua base de maior alcance: suas mensagens escritas e cantadas em *AmarElo – É Tudo Pra Ontem*.

Principia

A primeira música do álbum, intitulada *Principia*, aparece no documentário juntamente com uma explicação do cantor sobre como ela foi pensada. Ela começa trazendo o som do agogô, instrumento característico do Candomblé. Logo após, há um coro de mulheres com participação de pastoras da comunidade do Rosário e no final da música há, também, a contribuição com uma fala do Pastor Henrique Vieira.

Para analisar essa letra, é importante pensar alguns critérios que atravessam a canção. O primeiro deles são as referências à

⁹ Disponível em: <http://www.emicida.com.br/noticia/10-Emicida-anuncia-iniciativa-multiplataforma-AmarElo-Prisma?lang=ptbr>. Acesso em: 15 abr. 2022.

cultura negra. Essas referências se misturam com os elementos musicais e ajudam a trazer o ouvinte para dentro da cultura que o artista quer mobilizar. O coro de mulheres regido por um agogô, característico do Candomblé, dialoga já com a primeira frase da música que fala sobre o “cheiro doce da arruda”. A arruda é uma planta aromática muito utilizada nos rituais do Candomblé para afastar maus fluidos e assim abre tanto a canção quanto o álbum do autor. É como se nesses segundos ele estivesse deixando energias ruins de fora desse momento e, ao mesmo tempo, trazendo tanto quem conhece a cultura do Candomblé (de matriz africana) para dentro dessa segurança quanto quem não a conhece.

Essa canção tem uma série de referências religiosas de outras origens, construindo, assim, um verdadeiro sincretismo religioso. Podemos ver isto no trecho seguinte, o segundo verso da música, em que, após se referir à arruda, o autor completa a rima com “buda”.

Mais adiante, no verso “Invado cela, sala, quarto”, o autor faz questão de marcar a cela. A cela, nesse contexto, é não só o local onde Jesus passou seus últimos momentos (e a letra, nesse trecho, faz referência a Barrabás em “Nações em declive na mão desse Barrabás”), como também ao encarceramento em massa no Brasil que tem como maioria a população negra.

No trecho seguinte da música, de Fabiana Cozza, a letra vai dizer que “tudo que bate é tambor” e depois “tudo é África” e por fim “enquanto a terra não for livre, eu também não sou”. Essa última fala remete a escravidão, assunto que é trazido e trabalhado no documentário, e dialoga com a frase seguinte que chama para a prática, para a ação, o ouvinte. “Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou”, é um verso que chama para si a responsabilidade de agir no agora. É um chamado para a militância em alguma medida pois ela se completa com a ideia de “quer que eu tire de tu a dor”. Tirar a dor do outro, na prática, é um ato performado pelos ancestrais e nesse trecho é interessante pensar sobre como o artista entende a sua responsabilidade social para com a dor dos que vem adiante.

Ao voltar para Emicida, temos mais algumas referências à escravidão e à cultura negra como “cana de açúcar” e “gueto”.

Nesse trecho é importante perceber como o autor enuncia que “A rua é nós”. Quem seríamos nós? Seguindo uma interpretação lógica desse mesmo trecho, se “no caminho da luz, todo mundo é preto” e o “nós” da rua é “todo mundo”, podemos interpretar que “todo mundo é preto”. A letra dá sinais dessa interpretação ao dizer, no mesmo trecho, “não julgue o playboy”. É uma marca de Emicida esse tipo de pensamento, pois essa não é uma luta contra o outro, é uma luta por igualdade. Há um chamado por empatia.

Ademais, o autor, além dos recursos musicais, se utiliza de algumas gírias e de marcações específicas da fala, julgada por muitos, de pessoas que estão à margem da sociedade. Esse recurso parece ser utilizado com o propósito de, mais uma vez, trazer o ouvinte para dentro do ambiente que ele planeja mobilizar. “Só no que nós ta vendo memo”, “tudo que nós tem é nós”, “um sorriso ainda é a única língua que todos entende”, “simbora que o tempo é rei” ou ainda “tio, gente é pra ser gentil” demonstram essa intenção.

Emicida, em *Principia*, faz diversos movimentos para trazer o ouvinte para dentro da cultura periférica ao mesmo tempo que tenta apresentar um viés de empatia, compreensão e harmonia com os problemas enfrentados pela sociedade (em especial pela negritude). A potência desta canção se encontra justamente em um chamado para um ativismo positivo, ciente do tempo e espaço que ocupa, sem perder de vista as dificuldades que o sincretismo religioso pode gerar (assim como as diversas posições políticas do mundo trabalhadas na canção).

Resultados parciais

Com base nos resultados iniciais da presente pesquisa, é possível perceber que a ação do rapper Emicida através de seu documentário é não somente educadora, como também acolhedora. O artista assume diferentes papéis através de suas performances e discursos, mostrando que o negro também pode ser plural, assumir papéis distintos dos quais a sociedade o coloca. Além disso, é importante frisar que o artista canta para todos os

públicos e que o letramento feito através de seus discursos é para todos que o ouvem.

Porém, ainda há conclusões as quais esta pesquisa ainda não chegou. Acredito ser importante refletir sobre a repercussão de todo o projeto. Qual a contribuição todo esse projeto teve para seu público? O documentário ganhou algum prêmio e/ou foi reconhecido de alguma forma? Os fãs de Emicida entenderam algo sobre o discurso dele que foi analisado durante o trabalho? O que as pessoas entenderam desta obra afinal?

Referências

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BLOMMAERT, J. Chronotopic identities. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, v. 170, 2015.

COLIMA, L.; CABEZA, D. Análise do rap social como discurso político de resistência. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 24-44, maio/ago. 2017.

DURAN, S. Emicida Style. *Trip*, 26 jun. 2009. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/emicida-style>. Acesso em: 4 jan. 2022

DERRIDA, J. *Signature event context*. Limited inc. Evanston: Northwestern University Press, 1972 [1988].

EMICIDA. Levanta e anda. In: _____. *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013

_____. Uma biografia de Emicida. Disponível em: <http://www.emicida.com.br/conheca?lang=ptbr>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FABRICIO, B. F.; MOITA-LOPES, L. P. Transidiomaticity and transperformances in Brazilian queer rap: toward an abject aesthetics. *Gragoatá*, Niterói, v. 24, n. 48, p. 136-159, 2019.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- IANNI, O. *Língua e sociedade*. Campinas: IFCH, 1999.
- LOPES, A. C. A favela tem nome próprio: a (re)significação do local na linguagem do funk carioca. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 369-390, 2009
- LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. *Revista da ABPB*, Curitiba, v. 10, ed. esp., p. 678-703, jan. 2018.
- MELO, G. C. V.; JESUS, D. M. *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. v. 1.
- MELO, G. C. V. Performatividades interseccionais. In: LANDULFO, C. et al. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Desestabilizações Queer na sala de aula: 'Táticas de guerrilha' e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. *Exclusão social e microresistências*. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.
- _____; PINTO, J. P. Colocando em perspectiva as práticas discursivas de resistência em nossas democracias contemporâneas: uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 1.590-1.635, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664069>. Acesso em: 31 maio 2022.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MUNIZ, K. S. Linguagem e identificação: performatividade, negros (as) e ações afirmativas no Brasil. *Sínteses*, Campinas, v. 14, p. 262-295, 2009.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

PAIXÃO, A. Emicida e Alphonsus de Guimaraens – as duas Ismálias. *Oganpazan*, 2020. Disponível em: <https://oganpazan.com.br/emicida-e-alphonsus-de-guimaraens-as-duas-ismalia/>. Acesso em: 4 jan. 2022.

PERRY, M. D. Global Black Self-Fashionings: Hip Hop as Diasporic Space. *Identities*, v. 15, n. 6, p. 635-664, 2008.

ROCHA, R. P. A velha escola de rap e a nova escola de rap: problemas de método na análise de grupos culturais. *Contraponto*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/108688/59032>. Acesso em: 17 maio 2022.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TEPERMAN, R. Do rap ao rap: Emicida de 2015 não é o Racionais de 1999... *Nexo*, 13 nov. 2015a. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2015/11/13/Do-rap-ao-rap-Emicida-de-2015-n%C3%A3o-%C3%A9-o-Racionais-de-1990...-nem-o-Brasil>. Acesso em: 15 maio 2022.

_____. O rap radical e a nova classe média. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 37-42, 2015b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/97597/96469>. Acesso em: 15 maio 2022.

_____. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015c.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WINDLE, J.; SOUZA, A. L. S.; SILVA, D. N.; ZAIDAN, J. N.; MAIA, J. O.; MUNIZ, K.; LORENZO, S. Towards a transperipheral paradigm: An agenda for socially engaged research. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1.577-1.589, 2020.

WILDLE, J.; MOITA-LOPES, L. P. Rescaling the global borderlands: Transperipheral projections from 'the heart of the Amazon'. *Language in Society*, v. 50, n. 5, 2. sem. 2021.

_____; PEREIRA, T. C. A. S; LORENZO, S. *Linguagem e identidade*. No prelo.

_____; VASSÃO, Felipe. *Pantera Negra*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2018.

O ENSINO CRÍTICO-DECOLONIAL E AFROCENTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NA INSTRUÇÃO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Yasmin Tavares de Souza¹

Introdução

Gostaria de iniciar esse artigo falando sobre algo que aconteceu comigo no ano de 2022. Sou uma professora de inglês negra de 28 anos e morei quase toda minha vida em uma favela no centro do Rio de Janeiro, mas esse não será o foco dessa história. O que aconteceu que mexeu comigo de uma maneira que não consegui descrever foi que, depois de 28 anos, estava passando por uma loja de brinquedos e me deparei com uma Barbie negra e de black! Fui tomada por tanto entusiasmo, alegria e emoção que não pude deixar de comprar a Barbie. Em 28 anos essa foi a primeira e única vez (até agora) que vi uma Barbie negra e de black e não posso expressar o quanto fui impactada por ela. Eu gostaria muito de ficar com essa Barbie, mas vou dá-la a minha irmã mais nova, que tem 11 anos. Se eu, com 28 anos, fui impactada por essa boneca, fico imaginando o que ela pode fazer por minha irmã, uma criança negra, que tem um black e brinca com Barbies brancas de cabelo liso e loiro. É por isso que estamos lutando, para que crianças como minha irmã não precisem esperar 28 anos para se verem representadas não só em brinquedos, mas também em posições de prestígio e poder e uma educação decolonial, afro-brasileira e afrocentrada pode nos ajudar a alcançar esse objetivo.

A inspiração para este trabalho veio enquanto assistia a uma palestra sobre educação e uma das palestrantes falou de uma escola

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Joel A. Windle. E-mail: yasmintsouza0@gmail.com.

de educação infantil bilíngue que tinha um ensino crítico-decolonial. Como mulher negra e professora de inglês da pré-escola, fiquei muito interessada e intrigada sobre como esse ensino poderia ser aplicado também na língua inglesa e em quão benéfico isso poderia ser para o desenvolvimento das crianças. Este trabalho é o reflexo de um desejo, o desejo de uma educação mais igualitária, justa e saudável para os alunos, o desejo de mostrar a outros educadores e a outras instituições que é possível aplicar de forma bem sucedida o ensino crítico-decolonial e afrocentrado e que trazer para dentro da sala de aula histórias além daquelas que já nos contam é, além de enriquecedor para nossa cultura, dar voz aqueles que foram por muito tempo silenciados.

Nos dias de hoje, somos muito expostos a propagandas e comerciais o tempo todo, incluindo as crianças. Esses comerciais e propagandas tem um “modelo”, eles propagam o ideal de beleza da sociedade, mas por vezes esse ideal de beleza reflete apenas uma pequena parte da população. Em um país onde 56% da população se considera negra (grupo que reúne pretos e pardos), é estranho e incomum que nas propagandas, filmes, novelas, programas de televisão e comerciais, a maioria das pessoas representadas sejam brancas.

Quando ligamos a televisão, o padrão estético de beleza e de sucesso, geralmente está relacionado a uma pessoa branca. O que significa para uma criança negra querer ser médico, cientista ou astronauta e não ver ninguém parecido com ela nessas posições? O que isso diz sobre a sociedade em que estamos inseridos? Não mostrar pessoas negras em posição de poder, prestígio e status é, indiretamente, dizer que o lugar delas não é aquele. É tirar a esperança e a chance dessa pessoa sem nem mesmo deixar que ela tente, pois ela não se “enquadra” no mais básico dos requisitos: a branquura.

Estereótipos como esse vêm sendo construídos há muito tempo, foram e continuam sendo muito bem propagados através das mídias sociais, TV e, por vezes, até no ambiente escolar por meio de livros didáticos, nos quais os alunos não se veem representados.

Chimamanda Ngozi Adichie nos alertou sobre os perigos da história única. Sua palestra no TED Talks, nos despertou para enxergar o que acontece quando se propaga apenas uma versão da história. Em suas palavras “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019, p. 22). Que histórias estamos contando aos nossos estudantes? Histórias que podem inspirá-los ou histórias que reforçam o local que a sociedade impõe a eles?

Ao olhar pra história do Brasil a partir da invasão colonizadora até os dias atuais, percebemos o quão desigual e perversa é a sociedade brasileira. Essa desigualdade construída historicamente é resultado do modelo assentado na colonialidade, que naturaliza a exploração/escravidão da força de trabalho de sujeitos inferiorizados/as e na degradação dos ecossistemas, produtos de uma sociedade monocultural, meritocrata e escravocrata (MELO, 2019, p. 11).

Melo denuncia que a sociedade brasileira é desigual e perversa e um dos motivos é a reprodução de estereótipos como os citados anteriormente, que têm propagado e reforçado uma história única, e nessa história única o povo negro e indígena estão às margens e são trazidos para a sala de aula apenas quando conveniente, em épocas como o “Dia do índio” e/ou o “Dia da consciência negra”. A propagação dessa versão única que o ensino disponibiliza para os alunos contribui para manter as desigualdades que vemos. É nesse contexto que instituições como as retratadas nesta pesquisa são de suma importância, para quebrar esse padrão há muito estabelecido, e para mostrar aos que estão às margens que eles também têm uma história, uma cultura, uma luta e uma voz.

Ainda nas palavras de Adichie, “As histórias importam. [...] As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). Precisamos

mostrar aos jovens que não existe apenas uma história, que há versões dela e precisamos lutar para que as instituições de ensino apresentem as diferentes versões que existem.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar como se dá o ensino de inglês na Educação Infantil (EI) em uma escola crítico-decolonial, afro-brasileira e afrocentrada, entendendo como a instituição e os professores efetivamente traduzem princípios decoloniais em propostas pedagógicas para o ensino de inglês. Como estratégias de análise relacionamos o Projeto Político Pedagógico da instituição às práticas usadas dentro de sala de aula, baseando-nos em registros fotográficos; e exploramos as atividades desenvolvidas em sala de aula a partir de dados coletados on-line (Instagram).

Metodologias

A metodologia utilizada consistiu em um estudo de caso de cunho etnográfico e em análise discursiva com base em documentos e textos produzidos pelo colégio (Instagram e Projeto Político Pedagógico); e em entrevista com o professor de língua inglesa da instituição com participação da diretora. Cabe salientar ainda que essa análise tem como base perspectivas da linguística aplicada crítica e da chamada “raciolinguística”, mobilizando conceitos das teorias decoloniais.

Escolinha Dandara (ED)²

A ideia da Escolinha Dandara foi concebida por uma mãe e um pai que, ao buscarem por instituições de ensino para sua filha, uma criança negra, ficaram decepcionados com o que encontraram:

² Nome fictício.

Pensaram em uma escola que valorizasse nossas constituições ancestrais não apenas europeias, mas que reconhecesse a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sócio-cultural. Foi triste fazer a experiência de buscar, em meio a tantas escolas que fazem um diálogo formativo internacional, uma escola Afro-Brasileira em Salvador, a cidade mais negra do mundo fora do continente africano, e não encontrarmos (PPP, 2021, p. 19).

Ao procurarem por uma escola que apresentasse saberes outros além dos eurocêntricos e não encontrarem, nasceu a Escolinha Dandara: “Então pensamos, ‘se esta instituição não existe, façamos nós que ela exista!’” (PPP, 2021, p. 19).

No ano de 2019, a ED teve seu primeiro ano letivo com o Império Inca (grupo 2, alunos com cerca de 2 anos), Reino de Daomé (grupo 3, alunos com cerca de 3 anos), Império Maia (grupo 4, alunos com cerca de 4 anos) e o Império Ashanti (grupo 5, alunos com cerca de 5 anos). O ano letivo foi dividido em três unidades a partir de eixos temáticos: Unidade I – Eixo Ancestralidade, Unidade II – Eixo Identidade e Unidade III – Eixo Comunidade. O período letivo contou também com aulas internas e saídas de campo (PPP, 2021, p. 21).

Em 2020 a ED introduziu o Império de Mali, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I (EFI), alunos com cerca de 6 anos e, em 2022, o Reino dos povos/etnia Tupinambás, crianças do segundo ano do EFI com cerca de 7 anos. A intenção da escola era adicionar uma nova série do EFI a cada ano, mas, devido ao seu crescimento, no final de 2022 a instituição estava em processo de mudança para um local maior e ofereceria já em 2023 a EI (do grupo 2 ao 5) e o EFI (do primeiro ao quinto ano). Recentemente, a instituição se tornou trilingue, com português, inglês e libras. A escola também disponibiliza, no contraturno do aluno, o turno integral, Império de Kush, e oferece aulas de circo, dança afro, capoeira e teatro.

O ensino na ED se baseia nos saberes africanos e indígenas sem sua folclorização ou sem sua colocação como entretenimento. Ela

tem uma proposta inclusiva, antiopressora e emancipatória, por isso não há a omissão dos saberes tidos como hegemônicos, mas procura dar voz a outras narrativas desprivilegiadas.

Acreditamos que, para melhor compreensão do trabalho realizado pela ED, cabe aqui ilustrar e conceitualizar melhor no que consiste um ambiente escolar crítico-decolonial e afrocentrado, mas para isso precisamos entender o que é colonialidade e a quais colonialidades estamos nos referindo e desconstruindo. De acordo com Aníbal Quijano,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 73).

Diferentemente da colonização, as colonialidades, que estão relacionadas a uma estrutura de dominação ou padrão de poder, permanecem na sociedade mesmo depois do fim das relações coloniais.

Um ensino colonial, que é o que vem sendo disponibilizado atualmente em grande parte das instituições de ensino, se pauta na reprodução das colonialidades e das relações de poder, trazendo um ensino, geralmente, baseado nos saberes eurocêntricos, enquanto o ensino decolonial quer mostrar outros saberes, outras vozes. O ensino decolonial proposto pela Escolinha Dandara se pauta na desconstrução das seguintes colonialidades: do ser, do poder, do saber e cosmogônica. A colonialidade do ser é caracterizada pela “[...] inferiorização, a subalternização e a desumanização, traduzidas na história da modernidade colonial pela ‘negação de um estatuto humano para africanos e indígenas’ [...]” (MELO, 2019, p. 177), ou seja, ela se baseia na negação do outro por diferentes motivos, dentre eles suas raízes ancestrais e sua cor.

Na colonialidade do poder, o homem branco, cristão e europeu teria direito a dominação das outras raças, que seriam

consideradas inferiores. “O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’” (QUIJANO, 2009, p. 107).

A colonialidade do saber prega como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado o saber europeu e frente a ele os outros conhecimentos são tidos como inferiores. “[...] verifica-se que os fundadores do pensamento, da ciência e da filosofia modernos foram homens. Um segundo olhar revela que todos provêm da Europa ocidental. [...] E uma terceira vista de olhos revela que todos estes homens europeus eram também cristãos [...] e brancos” (MIGNOLO, 2004, p. 689).

Já a colonialidade cosmogônica está pautada na relação do indivíduo com a natureza. Essa relação de espiritualidade com a terra, os ancestrais e a natureza seria categorizada como sendo não moderna, primitiva e pagã.

[...] Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos (WALSH, 2009, p. 3).³

³ É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É aquela que enfoca a distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos acima e abaixo, com a terra e com os ancestrais, como seres vivos (WALSH, 2009, p. 3).

Essas são as colonialidades que a ED procura desconstruir em seu ambiente. Com relação a afrocentralidade/afrocentricidade, entendemos segundo Asante (2009):

Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. [...]

A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica (ASANTE, 2009, p. 93).

Sabemos que muitos dos aspectos estudados sobre os africanos como sua cultura, história, política, literatura e etc. foi feito do ponto de vista europeu. Nesse sentido, a afrocentricidade busca colocar o africano no centro, ela surgiu como forma de conscientizar politicamente um povo que constantemente vivia às margens da sociedade. “Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” (ASANTE, 2009, p. 94). Os africanos devem ser protagonistas em seu próprio mundo, devem contar sua própria história estando no centro dela.

Com a finalidade de alcançar um ensino crítico-decolonial e afrocentrado, a Escolinha Dandara se propõe a desconstruir as colonialidades já citadas e, para isso, se baseia na pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Saviani propõe cinco passos que norteiam a pedagogia histórico-crítica: 1) prática social; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse e 5) retorno à prática social. A partir desses passos norteadores, a Escolinha Dandara consegue aplicar um ensino crítico-decolonial e afrocentrado através dos materiais utilizados e das atividades que desenvolve com os alunos. Agora que montamos um panorama geral sobre a instituição, é pertinente perguntarmos, mas e o inglês?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] prioriza o foco social e político do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” (BRASIL, 2017, p. 241). Mesmo

tratando o inglês em seu status de língua franca, a BNCC não dá um direcionamento de como ele deve ser de fato aplicado e não é exatamente isso que acontece dentro da maioria das salas de aula de ensino de língua, muitas vezes as aulas giram em torno do ensino da gramática com diálogos ensaiados enfatizando sotaques marcadamente britânicos e/ou americanos. A oralidade é abordada através de atividades de *listening* e de *role-play* com mini diálogos pré-estabelecidos.

O ensino bilíngue no Brasil é associado quase exclusivamente a contextos elitizados e racialmente segregados. No sistema escolar brasileiro, de modo geral, propostas de educação afrocentradas são recentes e pouco difundidas. Outro agravante é que, de acordo com a BNCC, a educação básica torna obrigatória a oferta da língua inglesa apenas a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental II (EFII), mais especificamente, a partir do sexto ano. Instituições que queiram oferecer aulas de inglês já na EI e/ou EFI não têm um documento oficial a seguir que indique como o ensino dessa língua deve ser realizado, e por isso, as escolas, em especial as privadas, acabam por aplicá-lo cada uma à sua maneira.

Inicialmente, apenas os governos do Rio de Janeiro e Santa Catarina “[...] lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica de seus territórios.” (MEGALE, 2019, p. 24). Torna-se relevante mencionar ainda que existem alguns projetos de ensino bilíngue em instituições públicas que incluem a EI e o EFI, como por exemplo o “Projeto Londrina Global” em Londrina, Paraná, que disponibiliza aulas de inglês do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e o “Programa Rio Criança Global” no Rio de Janeiro, que se estende da EI ao 6º ano do EF não só com a língua inglesa, mas também com a espanhola, francesa e alemã (BRASIL, 2020, p. 19).

Na ED, o ensino de inglês ocorre através de atividades lúdicas que trazem o continente africano de um ponto de vista diferente do geralmente apresentado. Lá o primeiro contato que as crianças têm com a África não é como o continente do qual vieram milhões de

negros em situação de escravidão, mas como um continente cheio de cultura, riqueza, diversidade e com influências negras positivas nas quais as crianças podem se espelhar. No EFI são utilizadas apostilas desenvolvidas pelos professores da escola e nelas podemos ver textos e atividades sobre orixás e um conteúdo integrado com outras disciplinas.

Segundo a ED, aplicar um ensino crítico-decolonial, afrocentrado e afro-brasileiro também na língua inglesa se faz necessário para que os alunos possam dominar os instrumentos de dominação e assim transformar sua realidade.

A finalidade da formação básica a partir destes idiomas reside no fato de que nossas crianças precisam ter acesso aos instrumentos de dominação do dominador, não para aprender a dominar, mas para ocupar espaços sociais historicamente negados. Pensamos que não podemos criar um gueto que isole nossas crianças reforçando os instrumentos de segregação. Na nossa concepção, não se trata de se render ao imperialismo dos países de língua inglesa, mas sim de conferir às nossas crianças condições de paridade social e de acesso às suas origens, visto que grande parte do material literário acerca da cultura africana e afro-diaspórica se encontra em inglês (PPP, 2021, p. 54-55).

Nesse contexto, o ensino de inglês é ofertado por acreditar-se que ele será uma arma com a qual as crianças poderão ter mais acesso a informações sobre sua ancestralidade. Apresentaremos agora algumas atividades propostas pela ED a fim de ilustrar melhor o trabalho realizado por ela.

Figura 1 – Oxumarê e a mitologia da serpente

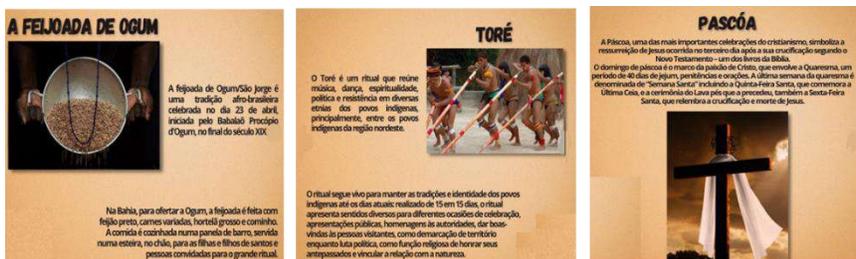


Fonte: Instagram, 2022.

A atividade acima foi realizada na aula de inglês com os estudantes do grupo 3, Reino Daomé. O professor trouxe o estudo sobre o reino de Daomé, onde abordou a mitologia da serpente bondosa de Daomé, um vodum representado por uma serpente arco-íris e através dessa mitologia, o professor trabalhou as cores com os alunos (Instagram, 2022).

Ao contar aos alunos mitos e mitologias de origem africana e indígena, a escola coloca essas culturas no mesmo grau de importância que as já conhecidas, como a cristã. Através da mitologia trabalhada acima, os alunos foram capazes de aprender, de forma contextualizada, as cores na língua inglesa e também conheceram um pouco da cultura de seus ancestrais.

Figura 2 – Toré, Feijoada de Ogum e Páscoa. Qual festividade você conhece?



Fonte: Instagram, 2022

Em abril, mês em que nas escolas, geralmente, trabalha-se apenas a páscoa de forma descontextualizada, a ED trouxe saberes

outros além do cristão. Ao apresentar o Toré, a Feijoada de Ogum e a Páscoa, a instituição coloca em nível de igualdade as três mitologias, sem considerar uma mais importante do que a outra, dando voz a todas as diferentes culturas que influenciaram e influenciam o povo brasileiro.

A escola conta ainda com a AFROTECH, feira de ciências e tecnologias africanas e afrodiaspóricas inspirada no livro “História Preta das Coisas: 50 Invenções Científico-tecnológicas de Pessoas Negras” da professora Dra. Bárbara Carine Soares, que também é uma das idealizadoras da Escolinha Dandara. A AFROTECH realizou sua segunda edição no ano de 2022. Nesta feira, os alunos recriam invenções de cientistas negros e fazem uma exposição aberta às famílias.

Figura 3 – “Se a ciência tá preta, a ciência tá boa”



Fonte: Instagram, 2022

Considerações finais

Ao final da pesquisa notamos que a Escolinha Dandara tem sucesso ao ensinar inglês de uma maneira crítica-decolonial, afrocentrada e afro-brasileira trazendo para as aulas de inglês mitos e mitologias dos povos africanos e indígenas, livros de autores e com personagens negros e negras, apresentando cientistas e grandes pensadores negros, africanos e afro-brasileiros, e mostrando aos

alunos a diversidade, os conhecimentos e histórias ancestrais que, geralmente, são omitidos nas instituições formais de ensino.

Concluimos então que o ensino de inglês na EI através de uma perspectiva crítico-decolonial, afrocentrada e afro-brasileira é possível e se mostrou ser muito benéfico para crianças negras e não negras, bem como para suas famílias, pois além de propagar o letramento de reexistência, esse ensino dissemina ainda o letramento racial crítico, e ambos são muito relevantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A própria existência da Escolinha Dandara é um ato de reexistência. Como disse o fotógrafo Januário Garcia “Existe uma história do negro sem o Brasil. O que não existe é uma história do Brasil sem o negro”. Se não existe uma história do Brasil sem o negro, não podemos mais permitir que essa história não seja contada. “[...] se quisermos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e a sociedade como um todo” (GOMES, 2005, p. 49).

Referências

- ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BOUTELDJA, H. *Descolonizar a Europa*. Primeira Conferência da Rede Decolonial Europeia, ocorrida entre 10 e 11 de maio de 2012 na Universidade Complutense de Madrid, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: MEC, 2020.
- ESCOLINHA MARIA FELIPA. Projeto político-pedagógico. Salvador, 2021.

_____. Oxumarê e a mitologia da serpente. 24 maio 2022. Instagram: @escolinhamariafelipa. Disponível em: Escolinha Maria Felipa (@escolinhamariafelipa) • Fotos e vídeos do Instagram. Acesso em: 8 ago. 2022.

_____. Toré, Feijoada de Ogum e Páscoa. Qual festividade você conhece?. 14 abr. 2022 Instagram: @escolinhamariafelipa. Disponível em: Escolinha Maria Felipa (@escolinhamariafelipa) • Fotos e vídeos do Instagram. Acesso em: 8 ago. 2022.

_____. “Se a ciência tá preta, a ciência tá boa”. 10 out. 2022 Instagram: @escolinhamariafelipa. Disponível em: Escolinha Maria Felipa (@escolinhamariafelipa) • Fotos e vídeos do Instagram. Acesso em: 11 out. 2022.

FERREIRA, A. J. *Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

_____. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista*. Brasília: MEC, 2005.

MEGALE, A. (org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MELO, A. *Biodiversidade: narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do semiárido baiano*. 2019. 216f Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SARTRE, J. Prefácio. In: FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. v. 5.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista*, v. 3, p. 1-29, 2009.

“NÓS” E “A GENTE” COMO MARCADOR IDENTITÁRIO EM ÁREAS DO RIO DE JANEIRO CONTROLADAS POR FACÇÕES CRIMINOSAS

Simone Vieira de Aragão Tavares Emidio¹

Introdução

O presente artigo refere-se à minha pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, em uma unidade Socioeducativa, Escola João Luiz Alves (EJLA), no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – local onde a autora do presente trabalho atua em um projeto de alfabetização intitulado “alfasocioletrar” – com adolescentes entre as idades de 15 a 18 anos. A pesquisa tem por objetivo analisar os significados sociais das formas linguísticas “nós” e “a gente” nas comunidades dominadas por facções criminosas e as consequências dessa realidade no sucesso escolar.

Em um primeiro momento, a presente pesquisa almejou construir um panorama sociolinguístico no DEGASE, a fim de promover o protagonismo da classe popular. Após dez meses atuando no projeto de alfabetização que criei através da necessidade apresentada pela unidade, ao fazer um contato exploratório para uma possível pesquisa de mestrado, foi descoberto, em uma atividade na aula, que existia uma diferenciação na linguagem entre os adolescentes pertencentes a uma determinada facção. Aqueles que pertencem à facção do *Comando Vermelho* utilizam o “nós” para marcar o plural, e aqueles que pertencem ao *Terceiro Comando* utilizam o “a gente” como

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF, sob orientação do prof. dr. Dante Lucchesi. E-mail: svatelinguaportuguesa@gmail.com.

marcação de plural. O mais impactante, nessa descoberta, é que pode haver punição severa para aqueles que não utilizam uma determinada marca linguística, por isso, a importância de analisar como isso ocorre dentro dessas comunidades periféricas controladas por facções.

Quanto à metodologia da pesquisa de campo, ela possui um caráter colaborativo, com enfoque qualitativo-interpretativo de perfil etnográfico. Para isso, optamos por fazer entrevistas de formato semiestruturado² (no qual as perguntas são previamente selecionadas, mas sem a rigidez de uma entrevista estruturada, permitindo que os entrevistados se sintam à vontade para responder às perguntas, não havendo necessidade de seguir uma ordem do roteiro de perguntas). Além disso, realizamos atividades de percepção linguística que tenham as formas “nós” e “a gente”, a fim de identificar a preferência dos adolescentes. É válido informar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e do Judiciário, assim como do DEGASE que cedeu a carta de anuência, permitindo a pesquisa em sua instituição.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as formas “nós” e “a gente” são utilizadas nas comunidades periféricas controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro. Já os objetivos específicos são: realizar um trabalho articulado com a equipe técnica da unidade, uma articulação de saberes; identificar os benefícios para os adolescentes participantes deste projeto de alfabetização; e inquirir dos adolescentes como o uso da variável das formas linguísticas, principalmente, pelas variações “nós” e “a gente”, se insere no processo de construção de suas identidades sociais e na estruturação de pertencimento em suas respectivas comunidades. Por fim, visamos à confecção de um documentário com todas as amostras linguísticas levantadas, assim como a análise morfossintática dessas amostras, com o intuito de compreender a língua de um grupo específico em uso e como

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob CAAE 62472122.3.0000.8160. Verificável em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

ocorre a construção da identidade social dentro de cada comunidade de fala.

Cezário e Votre (2011) afirmam que a Sociolinguística é um campo interdisciplinar, que dialoga com várias disciplinas. A partir dessa premissa, a pesquisa em andamento tem dialogado com várias disciplinas e os seus principais pressupostos teóricos são: William Labov (2008), com a Teoria da Variação Linguística, Tabouret Keller (1997), com os “atos de identidade” e Stuart Hall (2002), sociólogo britânico que compreendeu a identidade como um processo de construção interligado dentro das culturas e não fora delas. Recorremos também à Sociolinguística Interacionista, desenvolvida pelo sociolinguista e antropólogo Gumperz (1982), que visa compreender como os usuários da língua criam significados através das interações sociais. Além disso, trazemos os estudos de Zygmunt Bauman (2005), sociólogo polonês que aborda o conceito de “modernidade líquida”, tratando as relações sociais, econômicas e de produção como frágeis, fugazes e maleáveis, ou seja, como os líquidos.

Este artigo encontra-se dividido nas seguintes partes: na primeira, contextualizamos o trabalho socioeducativo. Na segunda, apresentaremos a fundamentação teórica. Na terceira parte, apresentamos a metodologia da pesquisa e, por fim, apresentamos os resultados parciais desta pesquisa em andamento.

O trabalho socioeducativo

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) é um órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, o qual possui a responsabilidade de promover a socioeducação em todo o referido estado por meio de atividades que visam ao pleno desenvolvimento dos adolescentes. Sendo, portanto, um órgão executor das medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos jovens em conflitos com a lei, conforme o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A medida socioeducativa contempla o adolescente por meio de uma visão pedagógica que é regulamentada pela lei 12.594/12, a qual instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamentou a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticaram ato infracional. De acordo com o artigo nº 104 do ECA, os menores de 18 anos são absolutamente inimputáveis, não se sujeitando às normas processuais do Código de Processo Civil e Penal. Assim, seguem abaixo as medidas previstas a serem aplicadas pelo juiz, considerando, sobretudo, a gravidade do ato infracional conforme referido artigo:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I- advertência;

II- obrigação de reparar o dano;

III- prestação de serviços à comunidade;

IV- liberdade assistida;

V- inserção em regime de semiliberdade;

VI- internação em estabelecimento educacional;

VII- qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990, Art. 104).

De acordo com regimento interno do DEGASE, os Centros de Atendimento Socioeducativo deverão criar o Projeto Político Pedagógico respeitando as diretrizes dos documentos institucionais: ECA, SINASE e toda a legislação vigente. É importante mencionar que, com o advento do ECA, em substituição ao Código de Menores, houve a substituição do termo “menor infrator” para “adolescentes em conflitos com a lei” ou “socioeducandos”. Essas unidades são equipadas por uma equipe multidisciplinar composta por: pedagogos, psicólogos, musicoterapeutas, dentistas, médicos, psiquiátricos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais.

O perfil desses adolescentes, que chegam a essas unidades socioeducativas, são em sua grande maioria jovens que

abandonaram as escolas, que não tiveram acesso nem à saúde nem aos bens materiais essenciais para uma vida digna. Dentro dessas unidades, os adolescentes passam a ter seus direitos previstos pelo ECA garantidos: assistência à saúde, todas as refeições nos horários programados, escola, local seguro para dormir etc. Certa vez, um adolescente afirmou: “prefiro ficar internado a retornar para a pista, pelo menos aqui fico mais seguro”. Muitos desses adolescentes já têm filhos fora do sistema e isso é um fator que os deixam angustiados também, além da saudade da família.

Fundamentação teórica

A Sociolinguística Variacionista surge durante a década de 1960, fundamentalmente a partir dos estudos de William Labov sobre mudanças em progresso no inglês de Martha’s Vineyard (1963) e da cidade de Nova York (1966). Esta corrente teórica veio preencher uma lacuna deixada pelo gerativismo, que considera objeto legítimo de estudo apenas o aspecto sistemático das línguas e a competência linguística, deixando de lado o aspecto social. Labov (2008), assim, demonstrou que a mudança linguística é impossível de ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, pois pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua.

Os estudos sociolinguísticos deixam de lado os aspectos rígidos da língua e assumem o seu contexto social como uma estrutura maleável, que apresenta variações em vários elementos gramaticais, os quais são determinados por fatores linguísticos ou extralinguísticos. Quanto a isso, Coelho, Görski, Souza e May (2015) afirmam o seguinte:

As palavras ou construções em variação são ricas em significado social e têm o poder de comunicar a nossos interlocutores mais do que o significado referencial/ representacional pelo qual “disputam”. As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever, dizem, de certo modo, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura

letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações (COELHO, GÖRSKI, SOUZA e MAY, 2015, p. 16).

Em conformidade a esta citação, a Sociolinguística busca descobrir quais os mecanismos que regulam a variação e como ela interage com outros elementos do sistema linguístico e também com os da matriz social, e como esses fatores podem levar à mudança da língua. Sob essa perspectiva, a língua é mediada por questões sociais que podem interferir também na construção da identidade social do indivíduo. Nesse contexto, propomo-nos avaliar o valor social que as variantes “nós” e “a gente” assumem no Sistema Socioeducativo. E, até o momento, verificamos que os *atos de identidade* estão imbricados em uma relação de comportamento idiossincrático do indivíduo, refletindo seus comportamentos linguísticos como forma de pertencer a um grupo. Esses *atos de identidade* podem ser representados por meio de vários símbolos, tais como: atos de linguagem, atos gestuais, atos pelo silêncio, pelos olhares, distância física, vestimenta, penteados, tatuagem, preferências musicais, dentre outros objetos simbólicos.

Em conformidade a esta citação, a Sociolinguística visa descobrir, através de uma dimensão sócio-histórica, quais os mecanismos que regulam a variação e como ela interage com outros elementos do sistema linguístico, assim como da matriz social e como esses fatores podem levar à mudança da língua. Para Lucchesi (2015), a avaliação social das formas em variação na língua deve ser analisada no bojo do processo de construção da hegemonia ideológica que fornece a argamassa do edifício social.

Segundo Lucchesi (2015), a concepção de um sistema linguístico heterogêneo e variável afasta o olhar da sociolinguística do funcionamento da língua na mente do falante individual, conduzindo-o para a coletividade e para a diversidade em situações em que a língua é empregada. De acordo com o autor, essa posição entre os padrões coletivos de comportamento linguístico da comunidade de fala e a competência linguística do

falante individual define o primeiro impasse teórico como se tem debatido o modelo da Sociolinguística Variacionista.

Assim, os estudos sociolinguísticos representam um dos caminhos para uma reflexão privilegiada para os diversos significados sociais da língua. Vale lembrar que o público de adolescentes que estão em privação de liberdade é, em sua grande maioria, formado por jovens negros e periféricos. É comum encontrar, como característica frequente desses socioeducandos, a baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, pois, como afirma Arroyo (2019), a sua eventual passagem pela escola, muitas das vezes, é marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar.

Nesse contexto, a escola é, para muitos, o único espaço de contato com o registro formal da língua. Considerando que o domínio de um amplo repertório linguístico é um forte fator de inclusão social, portanto, ampliar a competência linguística é um meio de contribuir para uma mobilidade social, e a consciência da diversidade linguística é um instrumento fundamental para o fortalecimento de uma cidadania pluralista e inclusiva.

Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia aplicada à pesquisa-ação socialmente crítica possui um caráter colaborativo com enfoque qualitativo-interpretativo e de perfil etnográfico, articulado com a equipe técnica da unidade. Consoante Antônio Severino (2012), ao mesmo tempo em que diagnosticamos, propomos ao conjunto de sujeitos envolvidos que se levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

As amostras coletadas foram através das oficinas de alfabetização que a autora desta pesquisa implementou na unidade Escola João Luiz Alves (EJLA), após identificar a necessidade desse tipo de trabalho. Isso ocorreu em junho de 2021, após um contato exploratório para uma possível pesquisa de mestrado, e o diretor dessa unidade apontou tal dificuldade, visto que estávamos ainda

na pandemia da Covid-19 e as aulas não haviam retornado. Prontamente aceitei este desafio e, a partir disso, iniciamos um trabalho de alfabetização que intitulei de alfasocioletrar (alfabetização + sociolinguística + letramentos). Após a entrada no mestrado, foi solicitada à Direção Geral do DEGASE e ao judiciário³ a autorização para a realização desta pesquisa. Após este momento, encaminhamos a solicitação ao Comitê de Ética da UFF⁴ para a realização da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Primeiro, realizamos uma entrevista semiestruturada na qual se visa identificar fatores extralinguísticos que possam colaborar na construção da identidade dos adolescentes que moram em comunidades controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro e, em segundo momento, realizamos um teste de percepção linguística focado no “nós” e no “a gente”, a fim de identificar com que frequência ocorrem tais variantes no contexto de aula desses adolescentes. Além disso, realizamos variadas práticas de letramentos nas oficinas de alfabetização para trabalhar a consciência linguística e verificar também a frequência da ocorrência das variantes “nós” e “a gente”, assim como a exclusão de tais formas.

A seguir, apresento o roteiro com as principais perguntas da entrevista e um dos testes de percepção linguística realizada.

1. Há quanto tempo você mora em sua comunidade?
2. Qual a sua idade?
3. Você estudou até que série? E seus pais?
4. Quais são os meios de comunicação que você e sua família utilizam?
5. Quais são as maiores dificuldades que os moradores enfrentam na comunidade?

³ Ofício n. 733/2022/OF. Código para consulta do documento/texto no portal do TJERJ: 48V1.HXTY.JSBB.KHE3. Este código pode ser verificado em: www.tjrj.jus.br – Serviços – Validação de documentos.

⁴ CAAE 62472122.3.0000.8160. Verificável em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

6. Você conhece o fato de que cada comunidade, dominada por uma facção, usa uma forma linguística para se diferenciar de outra, principalmente, o “nós” e o “a gente” como marca de identidade?

7. Você saberia dizer quando iniciou essa diferenciação por meio da língua?

8. Quais são as punições para quem não adota essa marca de identidade?

9. Existem outras diferenciações linguísticas para determinar à qual facção pertence?

10. Você acha que a escola poderia contribuir de alguma forma para conscientizar a população sobre o preconceito linguístico da fala das pessoas que moram nas comunidades?

A seguir, o Teste de Percepção Linguística:

1. Marque com um x somente após as frases que você ouve e fala normalmente:

Nós desce pra escola todo dia	
A gente desce pra escola todo dia	
Nós sente falta da pista	
A gente sente falta da pista	
Nós quer aprende	

A gente quer aprende	
Nós sente falta da família	
A gente sente falta da família	
Nós vamos estudar muito aqui	
A gente vai estudar muito aqui	
Nós come fruta todo dia	

2. Assinale com um x as frases que, para você, soam melhor:
Meninos, falem a verdade.

Aqui as pessoa costuma falar mal dos outros.

Nós fica feliz com a visita.

Os menino prefere joga bola.

A gente fomos pra escola ontem.

Os aparelho do alojamento fica ligado todo dia.
As igreja lota no domingo.
Eles come sem lavar a mão.
Os pastores visitam a gente.
Os pastores visita nós.
Os moleque faz muita bagunça.
Os caderno da professora é bonito.
Nós mora tudo longe.

Resultados parciais

Os resultados parciais desta pesquisa indicam que existe uma marca identitária nas formas do pronome de 1ª pessoa “nós” e “a gente” nas periferias das comunidades que são controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro. Aqueles que querem pertencer a uma determinada facção adotam as formas linguísticas do grupo, negociando a sua identidade social em prol de algum favorecimento. Também percebemos uma baixa autoestima dos adolescentes que chegam ao Sistema Socioeducativo: além de não se sentirem pertencentes ao processo educacional, por não utilizarem a “norma padrão” da língua, muitos não sabem sequer fazer a letra cursiva e chegam ao projeto de alfabetização pedindo para aprender a letra “grudadinha”, “letra de mão dada”. Ou seja, por não saberem a letra cursiva, existe uma dificuldade para o processo de leitura e escrita. Verificamos que existe um respeito pelo processo educacional, porém a falta de estímulo e a situação de privação de liberdade são fatores desafiantes para o ensino formal. Assim, para enfrentamos essa problemática, é necessário pensarmos em políticas públicas que atendam às necessidades desse público que vive nas periferias, com pouco acesso a bens materiais, e garantam uma mobilidade social e inclusiva desses moradores que precisam, muitas vezes, negociar e reconstruir sua identidade social em prol de algum benefício. Os resultados parciais desta pesquisa permitiram identificar um valor social que extrapola os significados correntes da variação linguística, em

função de sua radicalidade e dramaticidade. É importante lembrar que a língua, dentro dessas comunidades, pode funcionar como um símbolo pelo qual alguns podem morrer ou matar.

Referências

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: como é, como se faz*. São Paulo: Loyola, [1999] 2002.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. S. Miceli. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 set. 2022.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- COELHO, I.; GÖRSKI, E.; SOUZA, C.; MAY, G. *Para conhecer a Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FABRÍCIO, F. B. *Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GILES, H. et al. Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, v. 7, n. 1, p. 29-39, 1982.
- GILES, H. *The contexts of Accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Nova York: Cambridge University Press, 1991.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- JUNG, M. N. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Schere, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LE PAGE, R. B.; TABOURET-KELLER, A. *Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity*. Nova York: Cambridge University Press, 1985.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- PATEL, G. A linguagem da favela parte 1: resistência, cultura e identidade. *RioOnWatch*, 23 fev. 2015. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=13450>. Acesso em: 23 set. 2022.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. *Perspectivas interculturais sobre letramento*. Trad. Marcos Bagno. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2007.
- TABOURET-KELLER, A. Language and Identity. In: COULMAS, F. (org.). *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

BLOCO 4

ENSINO DE FRANCÊS E SEUS DESAFIOS

O PAPEL DO FRANCÊS COM OBJETIVO UNIVERSITÁRIO (FOU)
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DO RIO DE
JANEIRO (RJ): COMPREENSÃO DA VALORIZAÇÃO E DA
DIVERSIDADE FRANCÓFONA

Monique Rocha Vidal¹

Joice Armani Galli²

Introdução

O presente capítulo pretende discutir o papel das línguas estrangeiras (LE), especialmente o da língua francesa, na formação universitária e profissional de alunos de Letras – Português/Francês do estado do Rio de Janeiro (RJ), assim como o lugar que a francofonia pode ocupar no processo de ensino-aprendizagem dessa língua durante o processo formativo.

No atual contexto, com a veloz ampliação da tecnologia e da internet, as línguas vêm ocupando cada vez mais espaço no meio social e acadêmico, pois é o que medeia o processo de interação social, e, não só estabelece a comunicação entre as pessoas como permite que o ser humano dê sentido a tudo ao seu redor. O ensino-aprendizagem de LE tem requerido cada vez mais ação e *savoir-faire* (MANGIANTE; PARPETTE, 2012) nas mais diferentes situações comunicativas e distintos contextos profissionais. Além disso, grande tem sido a valorização das LE devido às buscas por programas de internacionalização oferecidos a universitários, mas pouquíssimas são as pesquisas voltadas para o uso profissional e acadêmico da língua francesa, no Brasil, de acordo com as

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF. Orcid: 0000-0002-0680-9906.

² Professora doutora da UFF. Orcid: 0000-0002-1656-2003.

pesquisas realizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).³

Diante dessa escassez de pesquisas direcionadas para o ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) somado às novas demandas no cenário mundial, percebemos a urgência de um aperfeiçoamento profissional e específico do francês no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro. Para tanto, acreditamos que a abordagem que vai ao encontro das necessidades desse contexto seja o Francês para Objetivo Universitário (*Français sur Objectif Universitaire* – FOU), proposto por Mangiante e Parpette (2012), já que tal abordagem coloca em evidência o ensino de FLE a partir do desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e socioculturais específicas.

Além disso, outro conceito que possui grande relevância nesse processo de formação acadêmica é o da francofonia, visto que se trata de uma ação que promove a diversidade cultural francófona e que favorece a luta contra a hegemonia de uma só língua – inglesa ou de apenas uma forma de falar a língua francesa –, contribuindo para a expansão de novos contextos plurilíngues. Acrescente-se o fato de que a francofonia opera também como uma forma de desmistificar e de romper os estigmas ligados à língua francesa tão impregnada de clichês.

Tendo em vista que as universidades são espaços que promovem a inovação, a difusão de conhecimento e a reflexão, é importante discutir o papel do FOU atrelado ao conceito de francofonia (CALVET, 2007), apontando as vantagens conferidas pela inserção de ambas as correntes teóricas nos cursos de Letras – Português/Francês, na perspectiva de políticas públicas linguísticas. Além disso, pautamo-nos na Glotopolítica, conforme postulam Guespin e Marcellesi (1986), por entendermos como ação inicial o exame das matrizes curriculares no contexto da língua francesa em terras fluminenses. Nesse sentido, é apresentada uma breve análise do espaço e das posições das diferentes formas de

³ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

falar francês, dado que são formas de reproduzir determinado conhecimento linguístico.

Sob tal concepção, consideramos adequado inicialmente traçar um breve panorama das instituições de ensino superior (IES) do país, descrevendo o atual contexto do FLE nos cursos de Letras das universidades públicas do Rio de Janeiro. A seguir, expomos uma sucinta análise de dados coletados, para, finalmente, apresentar algumas considerações finais relativas a esta etapa preliminar da pesquisa de mestrado inscrita na Linha 3, na qual se inscreve o presente projeto, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PosLing).

Instituições públicas de Ensino Superior no Brasil e no Rio de Janeiro

Todo o sistema de ensino brasileiro está sob os cuidados do Ministério da Educação (MEC), mas, para organizar e estruturar seus níveis e modalidades, houve a criação de órgãos de assistência, dentre os quais encontramos as secretarias responsáveis por cada etapa e modalidade de ensino brasileira. Dessas Secretarias, é importante ressaltar que compete à Secretaria de Educação Superior (SESU) “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior” (BRASIL/MEC/SESU, 2019). Ao tratar, especificamente, das IES, a SESU está incumbida de “elaborar e fomentar estudos destinados ao desenvolvimento, ao aperfeiçoamento e à modernização do Sistema Federal de Ensino Superior” (BRASIL/MEC/SESU, 2019).

O sistema universitário é composto por três graus de formação na graduação, consolidando-se da seguinte forma: bacharelado – “cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística” (BRASIL/MEC, 2010, p. 5); licenciatura – formam professores para atuar na educação básica; e cursos superiores de tecnologia – “formação especializada em áreas científicas e tecnológicas” (BRASIL/MEC, 2010, p. 5). Os Referenciais

Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura (2010, p. 4) “privilegiam as nomenclaturas historicamente consolidadas, apoiadas pelas legislações regulamentadoras de profissões e pelas diretrizes curriculares para os cursos de graduação”. Além dessa divisão de graus de formação, conforme o Art. 12 do decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), as IES são indicadas, de acordo com suas prerrogativas acadêmicas, como: faculdades, centros universitários e universidades. Segundo o censo exposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no gráfico a seguir, temos 2.457 IES, configurando, em sua maioria, instituições privadas.

Gráfico de dados 1

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria.
Nota: n.a. = Não se aplica.

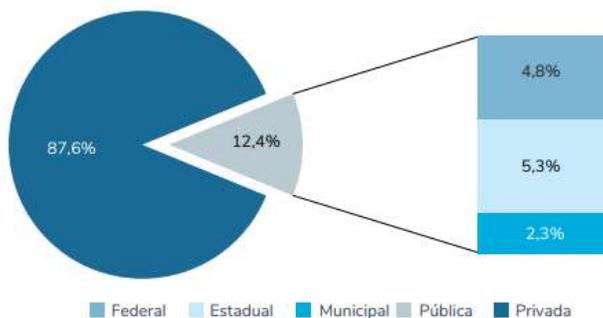


GRÁFICO 1

PERCENTUAL DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Fonte: Censo da Educação Superior 2020.⁴

⁴ Disponível em: <notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf (inep.gov.br)>.

Notamos uma discrepância ao comparar os percentuais das IES privadas e públicas, pois 87,6% das IES pertencem ao setor privado. Como consequência, o número de IES públicas presentes nos estados brasileiros é bem menor, resultando no limitado número de IES públicas tanto no RJ quanto nos demais estados. O estado fluminense, região prioritária deste trabalho, possui um grande número de IES privadas e apenas 31 instituições públicas de ensino superior, dentre elas, dois centros universitários federais, 19 faculdades, três institutos federais, um CEFET, três universidades públicas federais e três universidades estaduais, como se evidencia no gráfico a seguir:

Gráfico de dados 2



Fonte: elaboração própria.⁵

Cada vez mais o setor privado tem se expandido e adquirido uma grande parcela de diferentes setores do mercado: por 1980 e 1990, “houve necessidade da adoção de uma série de reformas estruturais, cuja centralidade residiu na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.” (CHAVES, 2010, p. 484).

⁵ As presentes informações foram retiradas do site “Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior”, do MEC; entretanto, os gráficos foram elaborados pelas próprias autoras dessa pesquisa.

Esse avanço da privatização e da expansão da educação superior privada tem sido possibilitado pela institucionalização de políticas governamentais, como é o caso do Artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,⁶ segundo aponta Chaves, cuja contribuição foi apoiar, de certa forma, a disseminação de um ensino mercadológico e utilitarista.

O breve panorama das IES do Rio de Janeiro nos permite compreender a situação atual do ensino acadêmico e do número de instituições presentes no Estado. Tal percurso dialoga com as seções seguintes, que apresentam a realidade do oferecimento dos cursos de Letras e, em especial, das licenciaturas – Português/Francês nas universidades públicas do RJ, de forma a problematizar e analisar resumidamente a consolidação de políticas linguísticas no âmbito de ensino-aprendizagem de FLE no contexto acadêmico, para, então, passarmos para as considerações finais desta breve pesquisa.

A língua francesa nas instituições públicas de Ensino Superior no Rio De Janeiro

A partir dos dados expostos na última seção, notamos que existem 160 instituições públicas e privadas de ensino superior no RJ, sendo que, dentro desse número, há apenas 34 IES que oferecem graduação em Letras. Conforme dados analisados na plataforma do MEC, podemos afirmar que quase 20% das IES públicas e privadas oferecem o curso de Letras em todo o estado, sendo 28 IES privadas e seis públicas, conforme indicam as informações presentes no site do MEC.

Embora haja a considerável oferta do curso de graduação em Letras, poucas são as IES que oferecem mais de três LE em sua

⁶ Texto do art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

matriz curricular. O grande número de instituições privadas reflete os moldes de uma educação mercadológica e limitadora, pois os cursos de graduação privados costumam apresentar menos opções para o estudante, como é o caso dos cursos de Letras, cujas habilitações centram-se em inglês, espanhol e literatura.

Percebemos que, com a grande mercantilização do ensino, a língua majoritariamente oferecida é a inglesa, restringindo a importância, o espaço e o ensino de outras LE. O cenário socioeconômico e cultural internacional tem influenciado na oferta e na demanda de cursos de Letras – Português/Inglês. Dentro dessas políticas de ensino da língua hegemônica é vendida a falsa “promessa de progressão social” (LAGARES, 2018, p. 83), pela qual o aprendente teria muitas possibilidades de conseguir profissões globais, de prestígio social: “Diante das exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico, com um espaço menor para as LE” (SILVA; CUNHA, p. 39).

Mesmo que as IES públicas ampliem o leque de possibilidades de opção de cursos, há, ainda, certa limitação no oferecimento de cursos nas instituições, como é o caso dos cursos de Letras do estado do RJ, que se restringem, quase em sua totalidade, às habilitações supracitadas. Por essa razão, das 34 IES que oferecem graduação em Letras no RJ, conforme o gráfico de dados 3, apenas três permitem que os discentes tenham mais de três opções de escolha de LE durante a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou em vestibular próprio, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Neste sentido, apontamos que UERJ, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) são as únicas que ofertam cursos de Letras com uma grande gama de possibilidades de línguas, como o francês.

Gráfico de dados 3



Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.

Dentre todas as habilitações do curso de Letras, atentarmos aos cursos de Letras Português/Francês dessas três universidades públicas com várias ofertas de LE. Primeiramente, é importante pontuar que ambas as universidades oferecem formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura. Contudo, isto não indica que as habilitações em língua francesa seguem o mesmo percurso teórico-metodológico de ensino, pois, ao analisar os fluxogramas dos cursos, percebemos que possuem ênfases distintas na oferta do curso (na distribuição e oferta de disciplinas). Com base na amostragem realizada até aqui na pesquisa, propomos a seguir uma breve análise dos dados levantados sobre o ensino da língua francesa nas IES/RJ.

Discussão e análise de dados

Ao longo de todo o percurso deste capítulo pudemos ter uma perspectiva geral do ensino superior brasileiro, sobretudo uma descrição um pouco mais detalhada do oferecimento das

graduações em Letras (Português-Francês) no estado do Rio de Janeiro. Pelos dados oferecidos no site do MEC, pudemos perceber que o lugar do FLE nas IES do estado é bem restrito, visto que entre 160 instituições, apenas cinco possuem formação em licenciatura ou em licenciatura e bacharelado em Francês.

Embora o Francês ocupe um papel importante no mercado internacional e no meio acadêmico, notamos, a partir dos dados expostos, que a baixa presença da língua francesa nos estabelecimentos demonstra o quanto a eleição de uma língua dominante, como é o caso do ensino em massa do inglês, reproduz um padrão da educação capital que apenas transmite valores que legitimam os interesses de uma classe dominante e de maior prestígio da sociedade, limitando as pessoas intelectualmente pela falta de acesso a outras LE. Como aponta Mészáros (2008), o fornecimento de determinados conhecimentos e a capacitação dos estudantes em algumas áreas de saber são propositalmente transmitidos, a fim de que os sujeitos invistam e sejam investidos pelo sistema capitalista.

Além da limitada presença do FLE nas IES públicas, assinalamos que existe um número reduzido de disciplinas voltadas para práticas profissionalizantes, que se restringem a disciplinas de práticas de ensino, didática – para aqueles que pretendem lecionar e optam pelo curso de licenciatura; ao passo que, para os que escolhem o bacharelado em LE, existe apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias (a depender da IES) que auxiliam na entrada no mercado de trabalho de tradução, por exemplo.

Ainda sobre a oferta das disciplinas desses Cursos, constatamos que, ao analisar seus atuais fluxogramas e ementas, disponibilizados nos sites dos institutos, das IES públicas, todas trabalham com literatura francesa na graduação, mas apenas a UFF promove a francofonia em seu quadro de disciplinas, visto que não se restringe a literaturas que compõem o estudo dos cânones literários franceses. As disciplinas de literatura francesa são divididas em gêneros literários para cada semestre; já as literaturas

francófonas visam o estudo de outros países, departamentos e ilhas que foram colonizadas pelos franceses.

Podemos, portanto, afirmar que essa iniciativa representa uma ação glotopolítica, visto que tal decisão evidencia ações sobre a linguagem. Essas ações, por sua vez, recobrem aspectos sociolinguísticos em diferentes âmbitos, preocupando-se, também, em como essas práticas linguísticas se estenderão às interações cotidianas, aos sujeitos e às suas formas de pensar sobre o mundo e a linguagem (GUESPIN; MARCELLESI, 1986).

Isto posto, percebemos que a escolha curricular da UFF para o curso de Francês simboliza a valorização cultural das variedades do francês, pois não se limita ao padrão canônico da Europa, de forma a reconhecer os impactos das relações de poder, que reforçam estereótipos e padrões hierárquicos sobre as línguas, sobre o estabelecimento de um único padrão linguístico no meio acadêmico. Passemos, assim, a discorrer sobre as concepções teórico-metodológicas que compõem a perspectiva de ensino e aprendizagem deste capítulo.

Francês com Objetivo Universitário e francofonia

Considerando o contexto apresentado sobre o levantamento de dados dos cursos de Letras – Português/Francês, esta seção tem como objetivo descrever e explicar a metodologia utilizada na elaboração deste artigo. Por essa razão, consideramos primordial lançar mão de perspectivas que possam abarcar e compreender as necessidades de uma formação integral de um futuro professor de LE, visto que existem muitos aspectos do ensino de línguas que precisam ser revisados e redimensionados, para que os formandos sejam capazes de atuar ativamente nos diversos contextos comunicativos, essencialmente no que concerne ao contexto universitário.

Partindo deste princípio, constatamos que ensino-aprendizagem de língua francesa a partir de uma abordagem de Francês com Objetivo Universitário (FOU) seja central na formação

de futuros profissionais. Entendemos que tal vertente contemporânea do FLE atende e responde a exigências linguísticas mais específicas que compõem contextos acadêmicos, como intercâmbios em países francófonos e determinadas lacunas que surgem na prática profissional, já que,

L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et ii) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation (MANGIANTE; PARPETTE, 2012, p. 147).⁷

O FOU não se restringe à aquisição do francês, mas busca desenvolver as competências linguísticas do sujeito nas mais diversas situações de contato linguístico, visto que a língua é uma manifestação e uma forma do sujeito agir no mundo por meio de contextos comunicativos reais. Assim, o ensino de FLE por essa perspectiva teórica privilegia atividades que permitam que os estudantes possam compreender diferentes práticas universitárias e profissionais, adquirindo competências linguísticas, culturais e sociais precisas: *“Le FOU s’inscrit totalement dans cette perspective d’une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l’occurrence de savoir-faire universitaires”* (MANGIANTE; PARPETTE, 2012, p. 150).⁸ Neste sentido, as atividades surgem como formas de reconhecerem e refletirem sobre suas práticas acadêmicas cotidianas, a fim de fornecer os meios de desenvolver estratégias para a leitura, compreensão e confecção de gêneros acadêmicos.

⁷ A elaboração de um programa de FOU passa, portanto, pela etapa central do FOS, que é a coleta de dados cuja análise permite i) determinar as competências linguísticas para desenvolver nos candidatos uma integração universitária, e ii) retirar daí os documentos que servirão de suporte para sua formação (tradução nossa)

⁸ O FOU inscreve-se totalmente na perspectiva de uma aquisição de competências linguísticas combinada com uma aquisição de saber-fazer em situação, neste caso, do saber-fazer universitário (tradução nossa).

Para melhor compreender diferentes contextos de uso e interação da língua francesa, valemo-nos também do conceito de francofonia proposto por Calvet (2007, p. 136), cujo texto aponta que "[...] a francofonia é, com efeito, ao mesmo tempo, uma realidade sociolinguística, produto da história – particularmente da história colonial – e um conceito geopolítico recente [...]". Essa concepção revela as variedades culturais e linguísticas presentes nos territórios francófonos, que se faz perceber presente em todos os continentes e em várias formas de culturas mundiais. Assim, durante o percurso formativo dos estudantes, é importante esclarecer questões socioculturais que atravessam a nossa e as outras culturas. Dessa forma, trabalhamos com a valorização da diversidade cultural e com a descentralização do francês padrão, que se concentra nos moldes da França, no ensino e na aprendizagem da língua, para possibilitar que o futuro professor tenha uma formação crítico-reflexiva, que compreende as variedades linguísticas como resultado das configurações culturais de cada povo.

Considerações finais

A partir do que foi exposto, notamos que poucas são as IES que oferecem uma vasta gama de ensino em LE como alemão, francês, italiano e outras mais. Ainda é possível perceber que as disciplinas voltadas para uma formação profissionalizante possuem um número reduzido e são deixadas para os semestres finais do percurso acadêmico dos aprendentes. O atual contexto universitário de formação de graduandos em Letras demonstra como é imprescindível a constante inovação quando se trata do ensino de línguas, mais ainda quando existem lacunas formativas que precisam ser preenchidas, para que a formação desse futuro professor lhe dê as habilidades fundamentais para a confecção e a execução de atividades diversas.

Assim, o FOU como um novo campo de pesquisa e formação docente contempla as necessidades de um ensino de LE com

objetivos específicos/universitários, com uma prática pedagógica direcionada às necessidades acadêmicas e profissionais dos estudantes, de forma a desenvolver as capacidades necessárias para a execução de tarefas linguísticas e acadêmicas. Além disso, a relação entre o FOU e a francofonia oferece um ensino-aprendizagem que oportuniza a expansão dos conhecimentos linguísticos, desenvolvendo consciência crítica e atitudes autônomas, formação na qual terá as ferramentas necessárias para a execução de tarefas de contextos específicos, principalmente aqueles que compõem o espaço acadêmico.

Referências

BRASIL. Apresentação Secretaria de Educação Superior. 2018. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007 [1995].

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: [www.http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6188](http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6188). Acesso em: 6 set. 2022.

CUNHA, F. S.; SILVA, J. C. O Francês na rede pública de ensino do Brasil: um estudo exploratório. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (org.). *État des apprentissages et pratiques*

professionnelles du français au Brésil/Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil. Araraquara: Letraria, 2018.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055>.

Acesso em: 8 ago. 2022.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, ano 21, n. 83, p. 5-43, 1986.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

MANGIANTE, J.-M. PARPETTE, C. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, n. 15, p. 147-166, 2012.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIVARD, É. Mouvance et appartenances: le Brésil et l'espace francophone des Amériques. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (org.). *État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil/Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2018.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA FOS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Luana de Almeida Agualuza¹

Joice Armani Galli²

Panorama da pesquisa FOS em contexto de vulnerabilidade social

Do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, mais precisamente de políticas linguísticas, linha de pesquisa a qual está vinculado o presente trabalho, propomos apresentar o ensino-aprendizagem de língua francesa, Francês Língua Estrangeira (FLE), na cidade de São Gonçalo (SG), no estado do Rio de Janeiro (RJ). A experiência como professora de FLE nos contextos públicos específicos do Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG) e da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva oportunizou o surgimento de questionamentos acerca das necessidades desses grupos, delineando o objetivo central do presente estudo, qual seja: problematizar o ensino de francês, conforme veremos a seguir.

O município é considerado o segundo mais populoso do estado e apresenta um baixo indicador no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), calculado a partir dos critérios de saúde e longevidade da população, de seu acesso à educação, bem como de sua renda. Dados como os do IDHM reafirmam a dificuldade de acesso à educação em localidades com baixo desenvolvimento social. Para Mézáros (2008), com o avanço do capitalismo, o período de educação institucionalizada foi limitado a poucos anos, ocasionando uma educação

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Joice Armani Galli. E-mail: luanaagualuza@gmail.com.

² Professora doutora associada III de Língua e Literatura Francesas da UFF. E-mail: joicearmanigalli@gmail.com.

discriminatória e elitista. Por isso, concordamos com Galli (2022) ao afirmar que: “Dado que as instituições escolares asseguram à classe dominante sua perpetuação no poder, nos meios de produção, é preciso romper com essa lógica através das fendas [...]” (GALLI, 2022, p. 126). Assim sendo, busca-se problematizar o ensino-aprendizagem dessa Língua Estrangeira (LE), cujo modelo remete a um conceito elitista de língua, para trabalhá-la de forma emancipadora, discutindo e revisitando seu valor cultural para uma educação linguística que seja transformadora e que procure mitigar desigualdades sociais.

A partir de nossa prática, pudemos observar a progressão do ensino de francês nesta municipalidade que possui suas próprias especificidades. Começamos a refletir sobre o contexto no qual nos inserimos, adotando a perspectiva dos Estudos do Letramento, pois, segundo Bunzen (2010), estes auxiliam na reflexão sobre as práticas de uso da língua escrita nos mais diversos eventos de letramento que caracterizam as vivências escolares. Comungamos igualmente da citação a seguir que importa para os Letramentos em Línguas, uma vez que a abordagem é também da ordem de sua oralidade no processo de aquisição desse conhecimento plural no contexto brasileiro: “Na esfera pública, ensinar línguas não deve ser um exercício elitista do conhecimento, mas a possibilidade de viver dignamente como sujeitos de um mundo globalizado, através da educação pela linguagem” (GALLI, 2014, p. 6).

Neste momento, em 2023, as 109 escolas municipais da cidade de SG oferecem obrigatoriamente o inglês. Dentre elas, a escola municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, situada no bairro da Venda da Cruz, é a primeira escola pública bilíngue português/francês da cidade e a segunda³ do estado do RJ. O município conta também com um centro de línguas público, o CIUG, que oferece inglês, espanhol, francês e libras para toda

³ A primeira escola pública bilíngue do estado do Rio de Janeiro é a Brasil-França, situada na cidade de Niterói.

comunidade e, sobretudo, para os estudantes das escolas municipais com mais de 13 anos.

Inicialmente, tanto no curso do CIUG quanto na escola bilíngue adotou-se para o ensino-aprendizagem de língua francesa a abordagem conhecida como perspectiva acional, que visa despertar os alunos para a comunicação, para que possam realizar tarefas nas quais irão mobilizar habilidades e interagir com outros alunos. Nesse sentido, o aluno de LE é pensado como um ator social, que deve agir para realizar tarefas próximas da vida real (ir ao supermercado, utilizar o transporte público, fazer uma reclamação por e-mail, reservar uma viagem) que são propostas em aula, utilizando os conhecimentos já adquiridos para atingir um determinado objetivo. Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há desejo de comunicar se não houver sentido nessa comunicação. Qual seria assim o sentido de saber, por exemplo, utilizar o transporte público, extremamente precário nesse município, em francês?

Foi dessa forma que, refletindo sobre nossas práticas, começamos a direcionar o FLE para o *Français sur Objectif Spécifique* (FOS), no sentido de contribuir para uma análise das necessidades de aprendizagem do grupo de adultos do CIUG e da escola bilíngue, a fim de haver maior relação com sua realidade para que o francês fizesse efetivamente sentido. Narrar uma viagem realizada ao estrangeiro, como proposto por muitos métodos didáticos, por exemplo, está distante da realidade desses alunos que muitas vezes nunca saíram do seu próprio município ou comunidade. Esse é um exemplo recorrente dos manuais universalistas de línguas, que não contemplam as demandas locais, tornando o processo de ensino-aprendizagem de LE um tanto quanto equivocada por ser sem sentido, sem relação com a “vida real”.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), trabalhar com o francês para fins específicos é relacionar a formação linguística com as necessidades de um grupo determinado. Partindo deste entendimento, nos perguntamos em que medida o ensino-aprendizagem de FLE nesta localidade vem levando em conta as

necessidades desses grupos, que dentre outras questões, também se encontram num contexto de vulnerabilidade social. Nesse sentido, partilhamos o que sugere Galli no que tange ao plano de ensino nas escolas públicas:

[...] realmente não faz sentido algum ensinar línguas tendo por base manuais didáticos estrangeiros em que a família ‘estruturada’ de classe média/alta vai passar férias na Europa, justificando assim que se comece a lição com o título *À l’aéroport*. Quando abordamos línguas através do letramento, sensibilizamos para o outro, para a cultura estrangeira, não a impondo [...] (GALLI, 2020, p. 88).

Para Sposati (2009), “a ideia de vulnerabilidade social indica uma predisposição à precarização, vitimização, agressão” e para eliminar as vulnerabilidades é preciso substituí-las por força/resistência, além de eliminar também os fatores de risco. Nas palavras da autora, “atuar com vulnerabilidades significa reduzir fragilidades e capacitar potencialidades” (SPOSATI, 2009, p. 35). Entendemos por vulnerabilidade social um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral do sujeito ou de grupos diante de riscos produzidos pelo contexto socioeconômico. Este conceito pode estar relacionado a processos de exclusão social, discriminação e violação de direitos, em decorrência do seu nível de renda, educação, saúde, localização geográfica, dentre outros. Tal cenário representa grande parte dos estudantes das escolas e cursos públicos do município de SG que enfrentam há longos anos precariedade de estrutura nas escolas, além da falta de professores e funcionários.

A propósito, gostaríamos de compartilhar no presente capítulo uma ponderação conceitual sobre a distinção entre o emprego de ‘comunidades vulneráveis’ e ‘comunidades vulnerabilizadas’. Conforme Liberali (2022), o segundo sintagma retrata de forma mais fiel a ação sofrida por essa parcela da sociedade do que apenas a adjetivação presente no primeiro. Sendo assim, entendemos que 80% das escolas de nossa pesquisa estão situadas em localidades consideradas vulneráveis, mas que são, na

verdade, localidades vulnerabilizadas. Isto significa dizer que há dificuldade de acesso às estruturas econômicas e culturais, ao saneamento básico e a oportunidades sociais diversas. Tais alunos se encontram, dessa forma, em situação de vulnerabilização⁴ social.

Dados do IBGE apontam um total de 118.634 alunos matriculados no ano letivo de 2020.⁵ Observamos também que as matrículas de Ensino Pré-escolar e Médio se mantiveram nos últimos 10 anos e que houve uma queda no número de matrículas no Ensino Fundamental, segmento importante da Educação Básica (EB).

Essa queda poderia estar associada à migração de muitos alunos da rede municipal para a rede estadual em função das greves dos funcionários públicos do município nos últimos anos. Tal queda também pode estar relacionada à falta de merenda, à estrutura precária nas escolas e ao atraso no pagamento de funcionários e professores.

No ano de 2010 (último censo do IBGE), 57,28% dos jovens entre 15 e 17 anos possuíam Ensino Fundamental completo, enquanto 45,52% jovens de 18 a 20 anos possuíam Ensino Médio completo. É notável que essa falta de investimento e acesso à educação de qualidade faz parte dos fatores que ocasionam uma alta taxa de evasão escolar. Essa, entre outras características específicas das comunidades de SG, levaram ao questionamento das necessidades dos grupos inseridos em tais instituições de ensino no que tange ao FLE.

Nesse sentido, concordamos com Paviani (2009), ao afirmar que o método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita. Ele é construído em cada caso, em cada projeto de investigação. Para tanto, a pesquisa como um todo partiu de um quadro teórico-metodológico que enfatizou os preceitos dos Estudos do Letramento, do FOS, além de considerar aspectos que caracterizam

⁴ Termo discutido por Fernanda Liberali durante o debate do Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras/UFF (SAPPIL) em 16 de novembro de 2022.

⁵ Dados do ensino fundamental e médio. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo>.

tal contexto de atuação profissional como 'Vulnerabilidade social'. Dado o recorte do presente capítulo, pautaremos as discussões das próximas seções no conceito de interculturalidade, no escopo dos Estudos do Letramento e dos Letramento em Línguas, além do construto do *FOS en milieu scolaire*.

Letramento em Línguas: Interculturalidade

Em nossa sociedade de base grafocêntrica podemos identificar dificuldades de compreensão e interpretação nas interações entre os sujeitos, especialmente devido ao fato de se colocar a escrita em posição central, gerando a necessidade de prática dessa habilidade. No entanto, ler não é o único fator base, faz-se necessário também compreender o que está sendo lido e, sob tal perspectiva, convidamos o leitor a adentrar um pouco mais sobre os princípios que postulam os Estudos do Letramento, como vertente contemporânea da Linguística Aplicada.

Há uma grande preocupação com a alfabetização, contudo não se leva em conta o contexto social dos alunos. O espaço escolar precisa dar base para a aquisição do conhecimento, a escola não é a única responsável neste processo, mas é um pilar fundamental. Soares (2005) explica que alfabetizar de forma a letrar um aluno representa fornecer meios para que este se sinta capaz de usar tipos de linguagens diferentes em contextos diversos, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de leitura e escrita. No caso do FLE, mais que ler e escrever nessa língua, desenvolver aspectos relativos à interculturalidade, ou seja, ao processo de entendimento desses dois universos linguísticos e culturais vai além do código, contribuindo para a formação integral do sujeito em uma sociedade globalizada.

É na segunda metade dos anos 80 que aparece a palavra letramento, através de discursos de especialistas na área da educação. Para Soares (2005), letramento é "o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvido no uso da língua em práticas sociais e necessário para uma participação ativa e

competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50). O uso que fazemos da cultura escrita todos os dias nos mostra as práticas sociais que realizamos em nossas vidas. Essas práticas sociais não dizem respeito somente ao que se passa nas escolas, mas em toda sociedade (trabalho, religião, família...).

Esses usos são bem situados, só podemos discuti-los levando em conta o contexto sócio-histórico e cultural específico. “As práticas de letramento são práticas sociais que envolvem a leitura ou a escrita. [...] os letramentos são múltiplos e multifacetados.” (MENDONÇA; BUNZEN, 2015, p. 26). Precisamos de um olhar que não se volte apenas para estrutura, mas que nos ajude a compreender as múltiplas cenas de letramento através de práticas emancipatórias. O Letramento em Línguas não aborda somente a língua por seu viés da leitura e escrita, mas incide igualmente sobre a oralidade, atendendo ainda a competência relativa à intercultura, conforme:

[...] é neste contexto que se inscreve o letramento em LE, pois deve-se envolver os alunos em situações reais de oralidade, fazendo, de suas leituras do mundo, motivo para conduzi-los a leituras de outros mundos, resgatando necessidades comunicativas ao oportunizar insumos linguísticos valorosos, sob o ponto de vista da descoberta e do prazer da leitura e da escrita interculturais, implicando-os no processo de construção de sua cidadania. (GALLI, 2014, p. 11).

O conceito de Letramento leva em conta os diferentes campos do saber, permitindo uma melhor compreensão da língua e cultura estudadas. Assim, também podemos refletir sobre o uso da escrita e da oralidade na sociedade e a exclusão que os sujeitos sofrem em virtude desse uso. Nesse sentido, os Estudos do Letramento configuram uma abordagem importante para o exercício da cidadania, já que “na perspectiva de Letramento em LE, as línguas são vetores culturais responsáveis por armazenar a memória e valores humanitários nucleares na constituição de sociedades menos desiguais” (CAMELO; GALLI, 2019, p. 458).

Logo, ao pensarmos num curso de línguas e nos métodos a serem adotados é imprescindível refletir sobre as diversas

configurações de grupos presentes e na melhor forma de implicá-los no processo que envolve o ensino-aprendizagem de LE, a exemplo das interações na sala de aula, por exemplo. A perspectiva inclusiva do Letramento em Línguas permite que os alunos se sintam respeitados e integrados ao longo do desenvolvimento de suas habilidades tanto escritas quanto orais, sendo intermediados pela compreensão da interculturalidade que envolve tal aquisição de conhecimento. Como efetivos atores sociais, mas não apenas sob a forma do simulacro como sugere a abordagem acional, no Letramento em Línguas opera-se uma efetiva vinculação entre o conhecimento e o sujeito que passa a se ver inscrito em um universo mais amplo de atuação social.

Portanto, acreditamos igualmente que a aprendizagem de línguas deve ser vista como objeto de formulação de políticas públicas linguísticas e que a promoção do ensino-aprendizagem de LE pode promover mudanças sociais. Na próxima seção discorreremos sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio do construto teórico-metodológico do FOS, pois associa-se aos preceitos dos Estudos do Letramento em sua especificidade para o francês.

Français sur Objectif Spécifique

Français sur Objectif Spécifique (FOS) é uma modalidade do Francês Língua Estrangeira (FLE) que visa o ensino-aprendizagem dessa língua diante de variadas situações encontradas na vida profissional ou acadêmica dos alunos. Como tal modalidade se encontra em contextos diversificados, há uma grande variedade de métodos, práticas e materiais, que são delineados à luz de demandas específicas. Cabe ressaltar aqui os cinco pilares que caracterizam o FOS: demanda de formação, análise de necessidades, coleta e análise de dados e elaboração didática. Devido aos limites do presente capítulo, apresentaremos aqui tão somente as etapas iniciais, quais sejam: a constatação por uma demanda de formação nas comunidades estudadas, bem como a

análise de suas necessidades. Para o terceiro e quarto pilares, nos apoiaremos mais particularmente nos princípios do *FOS en milieu scolaire*, de acordo com a tese de Beaugrand (2019), conforme desenvolvimento posterior na pesquisa doutoral.

Neste momento, a identificação da demanda foi levantada através do histórico de uma de nós enquanto professora de língua francesa no CIUG e na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva (bilíngue português/francês) e a análise das necessidades foi realizada com base nos estudos teóricos da pesquisa. A coleta de dados será realizada com a elaboração de um questionário a ser aplicado aos alunos. Posteriormente, realizaremos o tratamento desses dados a fim de balizar elaborações didáticas como etapa final.

No que tange ao percurso histórico do FOS, seu objetivo inicial era atingir públicos profissionais ou em processo de profissionalização que não tinham formação específica na língua, cujos problemas residiam justamente nas incorrências dessa falta de habilidade com o idioma. No nível didático, o objetivo seria adquirir competências relacionadas à comunicação profissional.

[...] enseigner à des publics spécifiques (tourisme/affaires/médecine/français maritime...) configure une problématique d'enseignement/apprentissage (en termes de formation des enseignants, d'élaboration et de programmation de contenus de formation/de prise en compte des particularités des publics/de gestion du temps/d'évaluation, etc.) autrement différente de celle que posent les publics généralistes. (RICHER, 2008, p. 16).⁶

A partir de uma análise dos pontos comuns de um determinado grupo tem-se um ponto de partida para elaborar um projeto pedagógico pelo viés do FOS, que buscará atender as

⁶ Ensinar a públicos específicos (turismo, negócios, medicina, francês marítimo...) configura uma questão de ensino/aprendizagem (em termos de formação de professores, desenvolvimento e programação de conteúdos de formação, levando em conta as particularidades dos públicos/gestão do tempo/avaliação, etc.) diferentemente daquela apresentada pelo público em geral (RICHER, 2008, p. 16, tradução nossa).

necessidades específicas dos alunos, neste caso, dos grupos vulnerabilizados que aprendem o FLE no município de SG. Para tanto, é essencial que se pense no público, na sua demanda, suas necessidades, de modo a objetivar os conteúdos a serem estudados. Esta pesquisa se restringirá às quatro primeiras etapas do processo, visto que nosso objetivo não é a elaboração de um projeto pedagógico modelo, mas sim problematizar o ensino-aprendizagem dessa LE buscando a reflexão conceitual dos Estudos do Letramento, sustentado na metodologia do FOS, visto que será centrada nas necessidades dos alunos que fazem parte de grupos vulnerabilizados.

De acordo com Mangiante e Parpette (2004), o FOS tem o objetivo de unir a formação linguística dos aprendentes às suas necessidades. Por isso, o objetivo é refletir e planejar cursos para públicos diversificados, mas com um objetivo em comum: a busca pelo conhecimento da língua francesa e da cultura francófona plena de sentido, já que, antes de comunicar, importa agir no mundo. O FOS demanda um processo bem específico, denominado engenharia da formação, com seu desenvolvimento pedagógico centrado nas demandas dos alunos, como mencionado anteriormente.

Segundo Beaugrand (2022), é difícil isolar da prática escolar a prática social. Dessa forma, não é possível se limitar em sala de aula a uma única abordagem, há uma grande diversidade de necessidades, logo, uma grande demanda de abordagens variadas.

Pensar num projeto pedagógico de FLE através do FOS é olhar para o grupo de alunos do CIUG e da escola bilíngue e enxergá-los em suas especificidades. É pensar no contexto social no qual se encontram, refletir sobre quais métodos melhor os atenderiam e buscar um processo de ensino-aprendizagem centrado em suas necessidades. Nesse sentido, concordamos com Camello e Galli (2019) ao apontarem o trabalho com as línguas levando em consideração as práticas sociais das quais os sujeitos fazem parte e de sua construção enquanto cidadãos que protagonizam tais práticas. Comungamos também de Rocha *apud* Andreotti (2016), já que:

A educação linguística, orientada para a cidadania global sob um viés crítico ou pós-colonialista, por conseguinte, permite a abertura para o desconhecido, possibilitando o rompimento com ontologias e epistemologias, políticas e práticas (educacionais) que reproduzam, mesmo que de forma não intencional, referências, discursos e representações etnocêntricas, a-históricas e centralizadoras que patologizam e trivializam a diferença. (ROCHA *apud* ANDREOTTI, 2016, p. 159).

Consequentemente, o aprendizado em LE pode contribuir para uma melhor compreensão sobre o outro e ampliar a visão de mundo. Estamos de acordo com Tostes (2009) quando afirma que “conhecer uma LE não significa apenas ser fluente naquele idioma; é, antes de tudo, apropriar-se de um modo de ver completamente novo”. Por isso, compreendemos que a aprendizagem de uma língua estabelece o contato do estudante com outros alunos e com a pluralidade de contextos sociais e culturais existentes.

Considerações finais

Diante do desafio de trabalhar com um público específico, faz-se necessário refletir e planejar as aulas de modo a promover a língua francesa e a cultura francófona respeitando as características dos diferentes grupos sociais. Acreditamos que durante o processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, como o de FLE, os métodos a serem adotados devem contemplar as diversas configurações de grupos presentes em nossa sociedade e buscar a melhor forma de atender a demanda desses alunos.

Aprender uma língua abre espaço para interações e inserções em diferentes grupos sociais. Traz ao aluno a possibilidade de refletir e analisar sobre seu meio e, principalmente, desenvolver seu pensamento crítico. É de suma importância ver a diferença como parte constitutiva de todos os espaços e não como um fator de exclusão. É nessa linha de pensamento que essa pesquisa se insere, visto que se apoia nos Estudos do Letramento e na

modalidade do FOS para problematizar o ensino-aprendizagem de FLE, com um olhar para os grupos socialmente vulnerabilizados.

Através da reflexão sobre nossas práticas e do estudo de algumas noções que caracterizam nosso enquadramento teórico-metodológico apresentamos a problemática de nosso objeto de estudo, conforme anunciamos como temática do presente capítulo. Entendemos que o presente trabalho busca contribuir para a análise das necessidades de ensino-aprendizagem deste grupo específico de adultos do CIUG, da escola bilíngue, estendendo-se a qualquer espaço de ensino-aprendizagem de FLE em contexto de vulnerabilidade social. Esperamos, assim, promover reflexão para elaboração crítica e desenvolvimento engajado de futuros projetos pedagógicos mais adequados aos interesses dos alunos, centrados em suas demandas e respeitando suas diferenças.

Referências

BEAUGRAND, C. Liens entre Français sur Objectif Spécifique et Français Langue de Scolarisation: quelles perspectives didactiques? *In: MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. (org.). Le FOS aujourd'hui: état de la recherche en Français sur Objectif Spécifique. [S. l.]: Peter Lang, 2022.*

_____. *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire. Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège. Tese (Doutorado) – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris, 2019.*

BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.*

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. *Investigações, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, 2019.*

GALLI, J. A. Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica. *Revitalização do Ensino de Francês no Brasil*, ano XXIV, boletim 3, p. 6-14, maio 2014.

_____. Política linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: GRIGOLETO, E.; STOCKMANS, F.; SILVA, S. (org.). *Discursos de resistência: literatura, cultural, política*. São Carlos: João & Pedro, 2020. v. 1.

_____. Representação e interculturalidade: noções centrais para as línguas no campo de estudos do Letramento. In: GRIGOLETTO, E. et al. (org.). *Tensões entre o urbano e o digital: discursos, arte, política(s)*. Campinas: Pontes, 2022.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Vivendo no mundo com a cultura escrita. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. *Letramentos em espaços educativos não escolares*. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MÉZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAVIANI, J. *Epistemologia prática*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

RICHER. Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? *Synergies Chine*, n. 3, p. 15-30, 2008.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiências à luz dos letramentos. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Ministério do desenvolvimento social e combate à fome; UNESCO. *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: MDS; UNESCO, 2009.

TOSTES, S. C. As línguas estrangeiras. In: MOLLICA, C. M. (org.). *Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

A ÉCRITURE INCLUSIVE EM SALA DE AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Raquel Moraes Ferreira¹

Joice Armani Galli²

Introdução

O presente texto diz respeito à pesquisa de doutorado em curso sobre a temática da *écriture inclusive*, cujo recurso ao sintagma em francês será explicitado mais adiante. O referido tema surgiu por ocasião da prática enquanto docente de francês língua estrangeira (FLE), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e provém em particular da tentativa de me comunicar em francês com estudantes do gênero feminino, masculino e não binário. Os grupos diversificados de estudantes despertaram o interesse em pesquisar sobre a linguagem não sexista na escrita em francês – *l'écriture inclusive* – a fim de incluir alunas, alunos e alunes.³ Com o intuito de igualar mulheres e homens na linguagem, mais especificamente na escrita, a *écriture inclusive* apresenta convenções que assinalam a luta contra o sexismo na forma da língua francesa.

Nos últimos anos, a linguagem não sexista tem sido tema de grandes discussões entre linguistas, movimentos sociais e o Estado francês em que políticas e planejamentos linguísticos surgem à

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem sob orientação da prof. dra. Joice Armani Galli. E-mail: raquelfm@id.uff.br.

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

³ Optamos pela forma -e para promover equidade de gênero e respeitar e incluir mulheres e pessoas LGBTQIA+ como afirma o capítulo “Conflito de regras e dominância de gênero”, da obra intitulada *Linguagem ‘neutra’: língua e gênero em debate* (2022), cuja referência completa está disponível ao final deste capítulo.

medida que o debate se intensifica. Vale ressaltar, no entanto, que essas intervenções não estão restritas ao âmbito dos países francófonos. Segundo Mäder e Severo (2016, p. 247), há pelo menos duas intervenções oficiais na língua portuguesa brasileira no que diz respeito à feminização de cargos e títulos públicos. A título de exemplo, temos a lei nº 2.749 (1956), sancionada por Juscelino Kubitschek, que determina o gênero gramatical “em seu natural acolhimento ao sexo do funcionário a quem se refira” e a lei nº 12.605 (2012), sancionada por Dilma Rousseff, que decreta que as “instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido”. Há também a solicitação da líder política brasileira para que a chamassem de “presidenta” em vez de “presidente”, como exemplificam Loison-Leruste, Perrier, Noûs (2020), ao apresentarem outros países que debatem sobre a linguagem não sexista. Em outros termos, a marca da língua/linguagem inclusiva tem repercussões pertinentes tanto no plano simbólico quanto no plano pragmático das relações de poder.

Atualmente, a França promove uma série de medidas contra esse tipo de linguagem inclusiva. Nos dedicaremos ao longo do capítulo a abordar a *écriture inclusive*, a fim de esclarecer as relações ideológicas e de poder que o Estado nacional francês e outros agentes possuem ao tentar defender a sua língua por meio de políticas linguísticas. Embora apresentemos exemplos de intervenções que se referem à língua francesa, pretendemos igualmente incitar algumas reflexões sobre o poder de políticas e de planejamentos linguísticos em relação à linguagem não sexista em diferentes línguas, baseando-se nos pressupostos relativos a políticas linguísticas (CALVET, (2002 [1993]; 2007 [1996]), perspectivados igualmente sob a lente dos Estudos do Letramento (2010), que estabelecem o conceito de linguagem como prática social.

No que tange à metodologia, um dos procedimentos da pesquisa de campo visa elaborar e aplicar questionários como instrumentos da coleta de dados. Tal *corpus* será levantado junto aos professores de

FLE de três instituições de ensino superior (IES) do estado do Rio de Janeiro, quais sejam: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Buscaremos identificar de que forma a política linguística de gênero estipulada para língua francesa como língua materna (LM) gera impactos no ensino de sua língua estrangeira (LE). No tocante à fundamentação teórica, apoiamo-nos na proposta de Weireinch, Labov e Herzog (2006) que defendem a variabilidade, bem como a possibilidade de sua sistematização, como pertencentes ao funcionamento linguístico; assim como Bourdieu (1998), que entende o conceito de língua como um bem simbólico. Para delinear e descrever a parte histórica da língua francesa e as origens das regras que impuseram o gênero gramatical masculino como genérico, apoiamo-nos nos trabalhos da historiadora e professora de literatura francesa Éliane Viennot (2017, 2018); e para abordar a linguagem não sexista na língua francesa, baseamo-nos na obra de Patrick Charaudeau (2021).

O capítulo está organizado de forma a, inicialmente, apresentar o conceito da *écriture inclusive* que fundamenta nossa pesquisa. Na seção subsequente, descreveremos as convenções dessa linguagem não sexista no âmbito da escrita. Os Estudos do Letramento (2010) abordam a pertinência da escrita enquanto reflexão social tanto para o sujeito quanto para o coletivo, razão pela qual adotaremos igualmente essa perspectiva teórica ao propor o presente capítulo. Por fim, na terceira seção, apresentaremos as intervenções linguísticas em prol da linguagem não sexista planejadas pelo Estado nacional francês, assim como contextualizaremos o poder do Estado junto à Academia Francesa ao tentar combater a utilização da *écriture inclusive*.

L'écriture inclusive: uma noção contemporânea da linguagem

Traremos aqui o conceito de *écriture inclusive*, cujas convenções são apresentadas em um manual intitulado *Manuel d'écriture inclusive* elaborado, em 2016, pela agência de comunicação editorial

e de influência *Mots-clés*. Esse manual é baseado no *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe* (2015) e nos trabalhos sobre a sexualização na língua e a feminização dos nomes de profissão da professora de linguística e semiologia Anne-Marie Houdebine; do mesmo modo que se apoia na obra *Non, Le masculin ne l'emporte pas sur le féminin!* (2014), da professora de literatura Éliane Viennot e no segundo número da revista *Well Well Well* (2015), que promove e utiliza a gramática igualitária. Empregamos o termo *écriture inclusive* e não o conceito geral de linguagem inclusiva, a fim de especificarmos a inclusão no âmbito da escrita, visto que um dos argumentos contrários a esse tipo de linguagem não sexista evidencia a dificuldade na oralidade, ignorando o fato de se tratar da inclusão do gênero feminino somente na escrita. Optamos pelo termo em francês para diferenciar das convenções da linguagem neutra na língua portuguesa brasileira.

Segundo o manual, a *écriture inclusive*

désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité des représentations des deux sexes. Concrètement, cela signifie notamment: renoncer au masculin générique (« des **acteurs** du développement durable »), à la primauté du masculin sur le féminin dans les accords en genre (« des hommes et des femmes **sont allés** »), ainsi qu'à un ensemble d'autres conventions largement intériorisées par chacun et chacune d'entre nous (HADDAD, 2016, p. 4).⁴

A *écriture inclusive* apresenta convenções para luta contra o sexismo na língua francesa com o intuito de igualar mulheres e homens na linguagem, mais especificamente na escrita. Esta análise permitirá que professores de FLE sejam capazes de modificar a

⁴ "Designa o conjunto das atenções gráficas e sintáticas que permitem assegurar uma igualdade de representações dos dois sexos. Concretamente, isso significa em particular, renunciar ao masculino genérico ('atores do desenvolvimento durável'), à primazia do masculino sobre o feminino nas concordâncias de gênero ('os homens e as mulheres foram'), assim como a um conjunto de outras convenções amplamente interiorizadas por cada um e uma de nós" (tradução nossa).

cultura linguística de seus estudantes e de promover a língua francesa como prática social de inclusão, e não apenas como meio de comunicação. A seguir, apresentaremos as três convenções tratadas no manual nas quais algumas são rejeitadas pelo Estado francês através de planejamentos linguísticos.

Convenções da *écriture inclusive*

De acordo com Viennot (2017), até o século XVII, todos os nomes de profissões exercidas por mulheres eram nomeados no feminino, da mesma forma que todas as profissões exercidas por homens, no masculino. Segundo Charaudeau (2021, p. 35), é um « système de pensée qui prévaut à une époque donnée. »⁵ Contudo, as reformas gramaticais impuseram a masculinização dos nomes de profissões e de funções. A sistematização do uso do feminino é antes de tudo uma questão de hábito cultural. Os nomes de profissões no feminino incomodam porque traduzem o fato das áreas inicialmente concebidas como específicas dos homens serem progressivamente assumidas por mulheres. Uma das convenções da *écriture inclusive* é defender o retorno da feminização dos nomes de profissão, título, cargo e função. Com a concordância de gênero dos nomes de título, por exemplo, ao invés de escrever *Madame Le Directeur*, escreveríamos *Madame La Directrice*, cujas palavras *la* e *directrice* concordam com o substantivo *Madame*.

Em língua francesa, o gênero gramatical neutro não existe. Além disso, o uso do gênero masculino não é percebido de forma neutra, apesar de ser essa sua intenção aparente, conforme sustentam (BRAUER; LANDRY, 2008). Encontramos em francês, a aplicação do gênero masculino como genérico, isto é, a utilização do gênero masculino para representar mulheres e homens. A *écriture inclusive* sugere a utilização das palavras epicenas cuja forma não varia entre o masculino e o feminino, tais como: *élève*,

⁵ “Sistema de pensamento que prevalece em uma determinada época” (tradução nossa).

personne, public, artiste. É possível, igualmente, evitar o masculino genérico usando ambos os gêneros na escrita como *étudiant* e *étudiante*. Em outras palavras, essa convenção da *écriture inclusive* sugere a substituição do gênero masculino genérico pelo epiceno ou pelo uso dos gêneros feminino e masculino na escrita.

A convenção mais criticada é a utilização do ponto mediano, tratado por ponto médio pelo manual. Sua formação é a base da palavra + sufixo masculino + ponto mediano + sufixo feminino, por exemplo: *acteur·rice*. Assim como o epiceno, essa estrutura também evita o uso do masculino genérico. Em outros termos, a *écriture inclusive* recorre ao ponto mediano ao incluir o sufixo feminino no final da palavra no gênero masculino, separando-o tipograficamente, a fim de que o gênero gramatical masculino não referencie mulheres e homens. « Le point milieu permet d'affirmer sa fonction singulière d'un point de vue sémiotique et par là d'investir "frontalement" l'enjeu discursif et social de l'égalité femmes / hommes »⁶ conforme indica o *Manuel d'écriture inclusive* (HADDAD, 2016, p. 9). O ponto mediano tem a vantagem de não ser tão visível a ponto de incomodar a leitura, de ser mais fácil para os *softwares* adaptados para deficientes visuais e de facilitar a escrita no computador.

Embora essas convenções sejam apresentadas e defendidas pelo *Manuel d'écriture inclusive* (2016), o Estado precisou intervir tanto para contribuir para a implementação dos princípios da linguagem não sexista, quanto para impedir que certas convenções fossem aplicadas no contexto administrativo e escolar, mas sobre esse assunto discorreremos com maior precisão na produção final da tese.

Considerando que as formas de convenção da língua escrita repercutem na formação de sujeitos, entendemos ser também 'escrita inclusiva' uma prática de letramento, pois segundo os Estudos do Letramento, vive-se a língua enquanto prática cultural

⁶ "O ponto médio permite afirmar sua função singular do ponto de vista semiótico e, assim, investir 'frontalmente' a questão discursiva e social da igualdade entre mulheres/homens" (tradução nossa).

situada, pressupondo o discurso como uma construção histórica e social, conforme discorre Valsechi (2010, p. 229).

Traremos, na sequência, os planejamentos linguísticos intervindos pelo governo nacional francês tanto a favor quanto contra a linguagem não sexista na escrita.

Intervenções linguísticas pelo Estado francês

Segundo Calvet (2007 [1996], p. 93), as intervenções na forma da língua na França se manifestam especialmente por leis, decretos ou textos legislativos. Dentre esses textos, há a publicação de circulares que permitem às autoridades administrativas como ministros e prefeitos informar seus serviços. Na maioria das vezes, essa circular é tomada no momento da publicação de um texto (leis e decretos). Segundo o site *Vie-publique.fr* (2022),⁷ a circular era distinguida tradicionalmente de duas formas pelo Conselho de Estado: circular interpretativa que se contentava em lembrar ou comentar o texto, mas que não acrescentava uma nova regra; e circular regulamentar que adicionava elementos aos textos que deveriam ser apenas comentados; criando, deste modo, novas regras. Atualmente, a distinção entre essas circulares governamentais foi abandonada. O Conselho de Estado estabeleceu como novo critério de admissibilidade dos recursos contra as circulares, o caráter imperativo. Em outros termos, toda circular que possui um caráter que exprima uma ordem pode sofrer ataque.

A circular do dia 11 de março de 1986, prescrita pelo primeiro-ministro Laurent Fabius, preconiza a feminização dos nomes de profissão, função, cargo ou título. Embora a intervenção linguística sobre a linguagem não sexista na França, apresentada aqui, não seja definida como *écriture inclusive*, é possível observarmos uma de suas convenções sendo defendida por meio de um planejamento linguístico. Além da prescrição, podemos encontrar nesta circular

⁷ Site editado pela *Direction de l'information légale et administrative* junto aos serviços do primeiro-ministro a fim de dar base à compreensão das políticas públicas e dos grandes debates que animam a sociedade.

um pequeno resumo de regras para a feminização das profissões como: a desaprovação do uso do sufixo *-esse*, atualmente tido como pejorativo, e o emprego dos determinantes femininos: *la, une, cette*. Apesar de nunca ter sido revogada, ela só entrou em vigor após a reivindicação de mulheres, pertencentes ao governo francês, exigirem a feminização do título de ministra.

Consequentemente, uma nova circular foi escrita, dessa vez, pelo primeiro-ministro Lionel Jospin, no dia 6 de março de 1998, na qual o *Institut national de la langue française* se propôs a estabelecer um guia com listas dos termos usados nos países francófonos e com recomendações sobre as formas femininas mais adequadas. Em 1999, é lançado o guia *Femme, j'écris ton nom...* no qual podemos encontrar uma lista indicativa com mais de 2000 substantivos femininos acompanhados do número da regra que os formou, assim como uma revisão histórica, uma apresentação das regras de formação do feminino e o estudo das dificuldades que podem acompanhar essa formação. O estudo histórico, estrutural e as particularidades da língua francesa presentes neste guia conduz a três observações iniciais: a pressão da norma da língua francesa, a depreciação do feminino que reforça a hierarquia das funções sociais ocupadas por mulheres e homens e as condições sociais que diferiram o emprego de substantivos femininos já existentes (BECQUER, 1999, p. 7). A circular de 1998 não apenas serviu para reiterar a obrigação da feminização dos nomes de profissões, títulos, cargos e funções, como permitiu a criação do guia, *Femme j'écris ton nom...* (1999), que contribuiu para sua feminização.

Além das intervenções morfossintáticas, a linguagem não sexista na escrita abrange questões lexicais como o uso de vocabulários considerados discriminatórios às mulheres. Em 21 de fevereiro de 2012 surge a circular n° 5575/SG, redigida pelo primeiro-ministro François Fillon, visando à supressão nos formulários e correspondências administrativas francesas de termos como *mademoiselle, nom de jeune fille, nom patronymique, nom d'épouse* e *nom d'époux*. De acordo com essa circular (2012), o termo *madame* deve substituir *mademoiselle*; o termo *nom de jeune fille*

parece inapropriado, principalmente no que diz respeito à possibilidade reconhecida de um homem casado pegar o sobrenome da esposa para si; o *nom patronymique* deve ser substituído por *nom de famille*; por fim, *nom d'épouse* e *nom d'époux* não dão conta da situação de viúvos e divorciados, logo ambos devem ser substituídos por *nom d'usage*.

As circulares de 1986, 1998 e 2012 defendem os princípios e aspectos da linguagem não sexista; porém, após a elaboração e divulgação do manual, passam a surgir intervenções linguísticas contrárias à *écriture inclusive*. No dia 21 de novembro de 2017, o primeiro-ministro, Edouard Philippe, elaborou uma circular na qual afirmava que o Estado estava empenhado em reforçar a igualdade entre mulheres e homens, apresentando algumas regras que deveriam ser garantidas nos atos administrativos, como o uso de fórmulas como *le candidat* ou *la candidate* para não indicar a preferência de gênero nos atos de contratação e nos avisos de férias publicados no Diário Oficial. Contudo, ao mesmo tempo em que essa circular anuncia regras que se dizem em prol da igualdade entre mulheres e homens, ela apresenta normas que são explicitamente contra os princípios da *écriture inclusive*, como afirma o primeiro-ministro Philippe (2017):

En revanche, je vous invite, en particulier pour les textes destinés à être publiés au Journal officiel de la République française, à ne pas faire usage de l'écriture dite inclusive, qui désigne les pratiques rédactionnelles et typographiques visant à substituer à l'emploi du masculin, lorsqu'il est utilisé dans un sens générique, une graphie faisant ressortir l'existence d'une forme féminine. Outre le respect du formalisme propre aux actes de nature juridique, les administrations relevant de l'Etat doivent se conformer aux règles grammaticales et

syntaxiques, notamment pour des raisons d'intelligibilité et de clarté de la norme.⁸

Em seu início, a circular de 2017 menciona a igualdade de gênero e afirma lutar contra os estereótipos, mas, na sequência, propõe a utilização do gênero masculino como neutro apagando a visibilidade feminina na escrita, tornando-se a primeira circular francesa em oposição à linguagem não sexista no âmbito da escrita.

Em 2021, o ministro da Educação Nacional, Juventude e Desportos, Jean-Michel Blanquer, emitiu uma circular no dia 6 de maio que proíbe o uso da *écriture inclusive* nas escolas, em particular o ponto mediano. Publicado no *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, o texto é dirigido aos reitores e reitoras da academia; aos diretores e diretoras da administração central; ao pessoal do ministério da Educação Nacional, da Juventude e Desportos. Blanquer declara que «l'impossibilité de transcrire à l'oral les textes recourant à ce type de graphie gêne la lecture à voix haute comme la prononciation, et par conséquent les apprentissages, notamment des plus jeunes»⁹ (BLANQUER, 2021). Todavia, de acordo com Lagares (2018, p. 228), “quando se afirma que determinados signos gráficos usados para expressar a duplicidade de gêneros num nome [...], não podem ser lidos, na realidade, está se negando a possibilidade de cada pessoa ler as palavras que usam esse recurso como bem quiserem”. No que concerne ao contexto administrativo, há a reafirmação das

⁸ “Por outro lado, eu os convido, em particular para os textos destinados a serem publicados no Diário Oficial da República Francesa, a não fazer uso da escrita dita inclusiva que designa as práticas redacionais e tipográficas visando substituir o emprego do masculino quando usado no sentido genérico, uma grafia destacando a existência de uma forma feminina. Além do respeito do formalismo próprio aos atos de natureza jurídica, as administrações estatais devem respeitar as regras gramaticais e sintáticas, especialmente por razões de inteligibilidade e clareza da norma” (tradução nossa).

⁹ “a impossibilidade de transcrever no oral os textos que recorrem a esse tipo de grafia dificulta a leitura em voz alta como a pronúncia, e conseqüentemente os aprendizados, especialmente dos mais jovens” (tradução nossa).

disposições da circular de 2017 relacionada à feminização dos nomes de profissão, título, cargo e função segundo o guia *Femme, j'écris ton nom...*(1999).

Além das intervenções executadas pelo Estado nacional através da divulgação de textos legislativos, há políticas linguísticas que sofrem intervenções de outros agentes. Cooper (1997) apresenta quatro exemplos de intervenção sobre a língua de que participam atores, que produzem políticas linguísticas, a serviço ou não de um poder estatal. Entre eles está a fundação, em 1634, da Academia Francesa, pelo cardeal Richelieu, cujo objetivo era a unificação, a purificação e a preservação da língua francesa clássica. É importante dizer que a Academia Francesa se difere da Academia Brasileira de Letras (ABL), fundada em 1897, cujo objetivo era as trocas intelectuais por meio de conferências e publicações no âmbito das Letras. A ABL atua como uma instituição de cultivo da língua e da literatura nacional, ao preservar os acervos de muitos membros que a integraram. A Academia Francesa, por sua vez, tem um papel mais atuante na tentativa de conservar e proteger a língua francesa. A circular de 2021, por exemplo, se inicia com parte da carta aberta escrita pela Academia Francesa que afirma ser contra a *écriture inclusive*, ratificando o poder do Estado. A seguir, excerto da Academia que se encontra na circular no ministro Jean-Michel Blanquer (2021):

Au moment où la lutte contre les discriminations sexistes implique des combats portant notamment sur les violences conjugales, les disparités salariales et les phénomènes de harcèlement, l'écriture inclusive, si elle semble participer de ce mouvement, est non seulement contre-productive pour cette cause même, mais nuisible à la pratique et à l'intelligibilité de la langue française. Une langue procède d'une combinaison séculaire de l'histoire et de la pratique, ce que Lévi-Strauss et Dumézil définissaient comme "un équilibre subtil né de l'usage". En prônant une réforme immédiate et totalisante de la graphie, les promoteurs de l'écriture inclusive violentent les rythmes d'évolution du

langage selon une injonction brutale, arbitraire et non concertée, qui méconnaît l'écologie du verbe.¹⁰

Em 2017, a Academia já havia anunciado ser contra a *écriture inclusive*: «Devant cette aberration "inclusive", la langue française se trouve désormais en péril mortel, ce dont notre nation est dès aujourd'hui comptable devant les générations futures ».¹¹ No entanto, não foi sempre que a Academia reiterou o planejamento linguístico do governo nacional francês no que se concerne à linguagem não sexista. A título de exemplo, o Estado francês defende o acordo de gênero de profissões desde 1986 através da circular do primeiro-ministro Laurent Fabius, enquanto a Academia Francesa o reconheceu, apenas em 2019, vinte anos após a divulgação do guia *Femme, j'écris ton nom...* (1999). A Academia, depois de muito resistir, adotou um relatório sobre a feminização dos nomes de profissões, títulos, cargos e funções apresentado por uma comissão de estudos. Em virtude do período de transição social e da mudança dos usos, não há neste relatório uma lista de profissões no feminino, mas sim uma avaliação das dificuldades encontradas na feminização de certas profissões, funções, títulos e cargos, tal como o feminino de *auteur* que atualmente dispõe de três possibilidades *auteure*, *autrice* ou *auteur* (ACADÉMIE FRANÇAISE, 2019, p. 10). Portanto, com a aceitação da feminização de nome de

¹⁰ “No momento em que a luta contra as discriminações sexistas implica batalhas relacionadas especialmente às violências conjugais, às disparidades salariais e aos fenômenos de assédio, a *écriture inclusive*, se ela parece participar desse movimento, não só é contraproducente para essa causa, mas prejudicial à prática e à inteligibilidade da língua francesa. Uma língua procede de uma combinação secular da história e prática, que Lévi-Strauss e Dumézil definiam como ‘um equilíbrio sutil nascido do uso’. Ao defenderem uma reforma imediata e totalizante da grafia, os promotores da *écriture inclusive* violam os ritmos de evolução da linguagem segundo uma injunção brutal, arbitrária e desconcertada, que ignora a ecologia do verbo” (tradução nossa).

¹¹ “Diante dessa aberração 'inclusiva', a língua francesa se encontra a partir de agora em perigo mortal, nossa nação é agora responsável perante as gerações futuras” (tradução nossa).

profissões, a Academia reconhece que todos os países, especialmente os francófonos, estão passando por mudanças em lugares ocupados por mulheres na sociedade.

Conclusão

Para concluir, apesar das intervenções do governo francês e da resistência da Academia Francesa, cabe a nós, professores de FLE, intervir na língua, visto que somos os agentes fundamentais em uma sala de aula repleta de diversidade. Os professores de FLE podem concordar com os nomes de profissão, função, cargo e título; usar o feminino e masculino na escrita para evitar o uso do gênero masculino genérico, assim como utilizar o epiceno; diversificar as representações das mulheres e dos homens, eliminar as expressões sexistas e indicar a existência do ponto mediano.

As discussões desenvolvidas neste trabalho são apenas o início de um estudo teórico que procurará refletir sobre a *écriture inclusive*, em etapas posteriores, no ensino de FLE nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista a diversidade de estudantes em sala de aula de francês, não se pode correr o risco do emprego de generalizações linguísticas quando sobrepomos a linguagem sexista no âmbito da escrita. Consequentemente, é necessário garantir a igualdade de representação dos gêneros dos estudantes no ensino de FLE, já que a linguagem é uma prática social. A linguagem é política e a língua reflete a sociedade e sua forma de ver e pensar o mundo. Logo, uma língua que torna as mulheres invisíveis é a marca de uma sociedade na qual elas teriam um papel secundário.

Referências

ACADÉMIE FRANÇAISE. *Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite «inclusive»*. L'Académie française. Paris, 26 out. 2017. Disponível em: <https://www.academie-francaise.fr/actualites/decl>

aration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. *La féminisation des noms de métiers et de fonctions*. L'Académie Française. Paris, 1 mars 2019. Disponível em: <https://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-et-de-fonctions>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BLANQUER, J-M. Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* n18, 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 2.749, de 2 de abril de 1956. Da norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas.

_____. Lei n. 12.605, de 3 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas.

BRAUER, M.; LANDRY, M. Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'année psychologique*, vol. 108, n.2, p. 243-272, 2008. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/psy_0003-5033_2008_num_108_2_30971.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BECQUER, A.-M. *Femme, j'écris ton nom...* Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Paris: Documentation française, 1999.

BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Bagno e Marcio Nilo. São Paulo: Parábola, 2002 [1993].

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007 [1996].

CHARAUDEAU, P. *La langue n'est pas sexiste*. D'une intelligence du discours de féminisation. Bord de l'eau (Le), 2021.

COOPER, R. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

FABIUS, L. *Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. *Journal officiel de la République française*. Du 16 mars 1986.

FILLON, F. *Circulaire du 21 février 2012 relative à la suppression des termes 'Mademoiselle', 'nom de jeune fille', 'nom patronymique', 'nom d'épouse' et 'nom d'époux' des formulaires et correspondances des administrations*. n° 5575/SG du 21 février 2012. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=34682>.

Acesso em: 12 jan. 2023.

FREITAG, R. Conflito de regras e dominância de gênero. In: BARBOSA, F.; OTHERO, G. (org.). *Linguagem "neutra": língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola. 2022.

JOSPIN, L. *Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. *Journal officiel de la République française*. n°57 du 8 mars 1998. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000556183>. Acesso em: 12 jan. 2023.

HADDAD, R. (dir.). *Manuel d'écriture inclusive*. Faites, progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire. Paris: Mots-Clés, 2016.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* São Paulo: Parábola, 2018.

LOISON-LERUSTE, M.; PERRIER, G.; NOÛS, C. Introduction. Le langage inclusif est politique: une spécificité française ? *Cahiers Du Genre*, n. 2, p. 5-29, 2020.

MÄDER, G.; SEVERO, C. Sexismo e políticas linguísticas de gênero. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016.

PHILIPPE, E. *Circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au Journal officiel de la République française*. *Journal officiel de la République française*. n° 0272 du 22 novembre 2017. Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036068906> >. Acesso em: 12 jan. 2023.

VALSECHI, M. C. Formação continuada de professores e apropriação de saberes: continuidade ou ruptura. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (org.). *Letramentos: rupturas, descolamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VIENNOT, É. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française* - Donnemarie-Dontilly, éditions iXe, 2017.

VIE-PUBLIQUE. *Vie publique Au cœur du débat public: Qu'est-ce qu'une circulaire?* 2022. Disponível em: <https://www.vie-publique.fr/fiches/20265-quest-ce-quune-circulaire>. Acesso em: 13 jan. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

BLOCO 5

HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Ó TRATAMENTO SINTÁTICO DE JÚLIO RIBEIRO NA GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA DO PORTUGUÊS NO SÉCULO XIX

Cleide Bezerra de Melo¹

Período que antecede a *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro

O período denominado *racionalista* tem início em 1806 e término em 1881, ano em que a primeira edição da gramática de Júlio Ribeiro é publicada constituindo um marco para período posterior, conhecido como *científico* (CAVALIERE, 2014). O Período Racionalista revela forte influência dos parâmetros filosóficos da gramática de *Port Royal*, sobretudo no que tange à sinopse gramatical, estruturada no paradigma das obras vernaculares europeias, cuja divisão gramatical organiza-se em etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia. A teoria sintática racionalista pauta-se no tripé sujeito-verbo-atributo e na conhecida hipótese dos verbos substantivos e verbos adjetivos, conforme descrevemos em nossa dissertação de mestrado.²

Com o intuito de compreender as escolhas teóricas de Ribeiro, na descrição dos fenômenos sintáticos da *Grammatica portugueza*, houve a necessidade de investigar obras contemporâneas a esta, que hoje são reconhecidas como racionalistas, porquanto, são obras constituídas sob o ideário das teorias filosóficas difundidas na Europa no fim do século XVIII e início do XIX. Tal orientação baseava-se no modelo de descrição da *Gramática filosófica da língua*

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem sob orientação do prof. dr. Leonardo Kaltner.

² Cf. MELO, 2021.

portuguesa (1822) de Jerônimo Soares Barbosa, fiel seguidor das doutrinas de base lógica da *Grammaire Générale de Port Royal* (1660).

No presente estudo, as gramáticas escolhidas para o contraponto entre o modelo científico e o filosófico são as obras de Sotero dos Reis, *Grammatica portugueza accommodada aos princípios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica* de 1871³ e a de Antonio da Costa Duarte, *Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza*⁴ de 1877. Sobre esta última obra, a pesquisa optou pela edição organizada por Marli Quadros Leite e Arnaud Pelfrêne em e-book (2018) que integra a coleção “Gramáticas do Brasil”, um projeto desenvolvido pela pesquisadora Marli Quadros Leite na USP (Universidade de São Paulo).

Filólogo do período Racionalista, Sotero dos Reis define a gramática como “a ciência dos princípios imutáveis e gerais da palavra pronunciada ou escrita em todas as línguas.” (REIS, 1871, p. 5). Em referência às teses de Du Marsais, busca “simplificar”, segundo suas palavras, o conteúdo que apresenta aos leitores, de modo a torná-lo prático ao seu público-alvo, estudantes do ensino elementar não apenas da província do Maranhão como em várias escolas do país. Nesse sentido, a finalidade da obra é tão somente pedagógica. Em contraposição, Ribeiro concebe a gramática como a exposição dos fatos linguísticos, portanto, um modo mais específico de conceituar o sistema da língua usado por todos os seres humanos para efetiva comunicação.

Duarte compreende que a manifestação do pensamento se faz por meio da língua a qual representa uma “coleção” de vocábulos utilizados por uma nação. Para o autor, a sintaxe dispõe as palavras no discurso, sendo uma das quatro partes da gramática, cuja divisão assenta-se em “Orthoepia, Orthographia, Etymologia, e Syntaxe”. (DUARTE, 1877, p. 8). É a sintaxe que ensina a compor a

³ Essa é a segunda edição póstuma, de Sotero dos Reis.

⁴ Segundo Leite e Pelfrêne (2018), a obra de Duarte teve seis edições, das quais três foram escolhidas para análise e comparação: a primeira (1829), a quarta (1853) e a sexta (1877), sendo esta última a versão apresentada na íntegra pelos autores e utilizada no presente trabalho (Cf. LEITE; PELFRÊNE, 2018).

oração portuguesa pelas relações entre as palavras, “estas relações são ou de conveniencia, isto é, de Concordancia; ou de determinação e dependencia, isto é, de Regencia” (DUARTE, 1877, p. 101-102). Essas colocações agasalham-se na abertura do capítulo destinado ao estudo sintático, seção em que Duarte (1877) propõe a construção da frase portuguesa em etapas, como um artifício do uso da língua em pôr cada palavra no seu devido lugar. O autor mostra, ordenadamente, que, ao compor a frase, as partes essenciais da oração aparecem em primeiro lugar, em seguida, deve-se considerar as regras de concordância, depois é preciso completar a significação transitiva das palavras, observando a regência e, por último, deve-se atentar às regras da construção, a fim de organizar cada palavra e cada oração no lugar adequado para total clareza do discurso. (DUARTE, 1877, p. 102).

Duarte considera três elementos formadores da proposição – o sujeito, o atributo e a cópula –, que podem ser enunciados por uma, por duas ou por três palavras: “Eu sou amante.”, “Eu amo.” e “Amo.” (DUARTE, 1877, p. 103). Semelhante concepção tem Sotero dos Reis (1871), que inicia o capítulo da sintaxe definindo proposição como ato de afirmar “uma coisa de outra” (REIS, 1871, p. 169), também denominada oração, frase ou sentença, cuja estruturação sintática segue o paradigma filosófico de sujeito-verbo-atributo. Na subseção seguinte, serão feitas algumas pontuações referentes ao pensamento de Ribeiro que se manteve afastado do modelo filosófico na compreensão da língua.

Pensamento gramatical de Júlio Ribeiro

Ribeiro afasta-se das teorias racionalistas e apresenta a matéria gramatical em uma descrição sistêmica, pondo em relevo a lexicologia e a sintaxe – áreas que iniciam uma nova trilha na gramatização do português brasileiro. Essa mudança paradigmática, contudo, jamais teria sido instantânea, ao considerar que o pensamento intelectual é um processo histórico que se dá continuamente. Gramáticas racionalistas e científicas,

portanto, coexistem no cenário linguístico dos Oitocentos, no entanto, as ideias inovadoras que surgem neste contexto, viabilizam o estabelecimento do modelo científico nos estudos linguísticos brasileiros servindo para embasar os filólogos posteriores a suas teorias. Dessa forma, Ribeiro, não só inicia uma nova tendência no tratamento gramatical como também transmite às gerações futuras um novo modelo de descrição da língua. Ademais, deve-se destacar o fato de Ribeiro estreitar um novo pensamento, sem apoio de seus pares, já que estes ocupavam-se com os moldes vigentes racionalistas. Suas inovações incluem descrições dos usos linguísticos brasileiros expostas no corpo da *Grammatica portugueza*, por exemplo, no momento em que ele trata sobre do uso de artigos antepostos aos possessivos, conforme o parágrafo 397: “A minha casa; Os meus amigos - Nestes casos o ouvido é que decide do emprego ou da omissão do artigo; todavia o uso moderno propende mais para a omissão” (RIBEIRO, 1885, p. 228). No tocante aos usos linguísticos, trabalha-se com a possibilidade de que semelhante descrição, antes da *Grammatica portugueza* não fizesse parte do repertório de filólogos da época, razão por que se admite haver uma renovação descritiva no português brasileiro neste sentido. Com essa hipótese, julga-se necessário um levantamento das observações do autor, no que diz respeito aos usos do idioma português brasileiro registrados na obra, um trabalho a ser realizado futuramente na pesquisa.

Fundamentos teórico-metodológicos

O presente estudo enquadra-se no modelo teórico da disciplina de Historiografia da Linguística (HL), pelos pressupostos de Auroux (1992), Koerner (1996; 2010) e Swiggers (2013; 2019). Nesse sentido, nossas reflexões embasam-se na análise e descrição do fenômeno geral da história do pensamento linguístico (*linguistic thought*). A HL busca interpretar o pensamento linguístico no contexto específico brasileiro, dessa forma, encetando o que Swiggers (2013; 2019) configura como uma

“meta-historiografia”. Desse modo, o presente estudo desenvolve-se na área de linguística sobre a historiografia da própria área.

O estado atual dos Estudos da Linguagem no Brasil reflete os avanços da ciência em um regime democrático, com a pluralidade de ideias, o ecletismo teórico e o acesso público ao debate científico, desenvolvido em uma comunidade científica diversificada e aberta ao diálogo internacional. Esse estado atual de coisas na sociedade brasileira deriva de um longo processo histórico, sem o qual nossa tradição de desenvolvimento científico não teria alcançado tal alargamento. Logo, há uma tradição do pensamento científico no Brasil em relação a diversas áreas do conhecimento, inclusive em relação à linguística.

A HL é um campo de pesquisa que busca refletir sobre esse patrimônio histórico que permitiu o desenvolvimento das ciências no Brasil, e sobre o diálogo com sócio-histórico que inseriu nosso contexto nacional nas principais descobertas científicas na comunidade internacional. A ciência no Brasil não se desenvolveu *ex nihilo*. O pensamento linguístico no Brasil é produto do esforço contínuo de gerações de intelectuais que debateram questões sobre a linguagem em épocas diferentes, trazendo inovações para o pensamento científico em nosso contexto de atuação.

Ronaldo Batista (2019) define o processo histórico como um “eixo de transformações”, o que permite o historiógrafo tratá-lo criticamente por uma leitura interpretativa, que analise relações como causas e efeitos, continuidades e descontinuidades, em seu percurso. A historiografia descreve um “conjunto de fatos” que se modificam no processo histórico, e são registrados em documentos textuais, como gramáticas e obras referenciais da linguística, no caso da história do pensamento linguístico. Para o historiógrafo da linguística, é interessante a análise das mudanças no desenvolvimento da história do pensamento linguístico, o que é o caso da pesquisa aqui apresentada:

A História como eixo de transformações: uma historiografia que se pretende interpretativa pode partir da premissa de que a

historiografia é um conjunto de fatos que se transformam ao longo dos tempos (ainda que superficialmente esses fatos pareçam ser os mesmos). Cabe ao trabalho interpretativo do historiógrafo analisar mudanças para compreender por que motivo elas ocorreram e quais são seus reflexos em diferentes recortes temporais (BATISTA, 2019, p. 13).

Dentre os “recortes temporais”, citados por Batista, encontra-se a “periodização” (2013; 2019) do pensamento linguístico proposta por Swiggers. Nesse aspecto, a pesquisa orienta-se por uma periodização do pensamento linguístico proposta por Cavaliere (2012), em artigo recente, no recorte do chamado “período científico”. Entende-se por período científico o período da história do pensamento linguístico que adotou a “retórica” (BATISTA, 2019) da cientificidade.

Esse tema foi discutido, criticamente, por Auroux (1992) como o “mito da cientificidade”, isto é, um “mito” característico de um período específico da história do pensamento linguístico, ou das ideias linguísticas, em que as mais prestigiadas obras europeias sobre linguística, no século XIX, embasadas pelas teses do método histórico-comparativo, adotaram para si a retórica da cientificidade, rejeitando as obras de períodos anteriores, rotuladas como não-científicas. Para o historiógrafo da linguística, a historicidade do pensamento linguístico não delimita o surgimento da linguística moderna nos autores do século XIX, e o historiógrafo não cede à retórica da cientificidade, que serviu à promoção do método histórico-comparativo em seu contexto de produção.

Nossa rotulagem de “período científico” vincula-se a uma leitura crítica, de como essa época do desenvolvimento moderno adotou para si a retórica da cientificidade em sua constituição, uma retórica contínua até os dias de hoje. À época de Saussure, por exemplo, essa retórica da cientificidade, teria servido para opor os gramáticos racionalistas dos filólogos que analisavam as línguas pelo método histórico-comparativo como Franz Bopp, os indo-europeístas posteriores.

Enfim, interpretamos o período científico e sua recepção no Brasil pelos critérios estabelecidos pela HL, e pela descrição do que Cristina Altman define como uma “linguística de recepção” (ALTMAN, 2019), na formação do pensamento linguístico no Brasil. O intuito da HL é trazer à luz do debate acadêmico os processos históricos na formação dos estudos da linguagem atuais no Brasil. Afinal, a retórica da cientificidade está presente de forma contínua até os dias de hoje em nossas instituições acadêmicas, sendo uma das categorias em que organizamos o conhecimento em nossa sociedade, pelo viés científico.

A sintaxe nos dois modelos teóricos do século XIX: racionalismo e cientificismo

Cartas Sertanejas (1885) e Questão Gramatical (1887) são dois livretos da autoria de Júlio Ribeiro que servem não somente de testemunho sobre o momento histórico, político e intelectual vivido pelo autor, mas também de fornecimento das informações contextuais que contribuem para o entendimento do pensamento gramatical do autor da *Grammatica portugueza* (1885), objeto de investigação da tese. Ademais, em alguns artigos publicados nestes livretos, obtém-se o entendimento das divergências existentes, na época, entre os ideais filosóficos e os científicos no âmbito linguístico, pelos depoimentos argumentativos manifestados por dois grandes nomes na gramatização brasileira; Freire da Silva, fiel seguidor de Sotero dos Reis e representante da Gramática Racionalista e Júlio Ribeiro, representante da Científica.

Entre outras particularidades, Ribeiro era professor, romancista, filólogo e jornalista, um completo estudioso atento à situação política e econômica do país. Em sua atuação no Diário Mercantil, compilou vários folhetins em um único volume denominado Cartas Sertanejas (1885). Defensor de ideias abolicionistas e republicanas, tratou, além de temas políticos, assuntos como literatura, ciência e educação. Em uma das “cartas” do livreto, Ribeiro faz comentários acerca de dois deputados

republicanos eleitos por São Paulo, lugar em que passou boa parte da vida, como disse Valentim Magalhães, autor do texto introdutório das cartas, “mineiro de nascimento e paulista por criação” (RIBEIRO, 1885, p. 6). Mas é em outro livreto, *Questão Gramatical* (1887) que se encontra o registro de uma polêmica entre Júlio Ribeiro e o gramático racionalista Freire da Silva. Neste texto, Júlio Ribeiro discute ideias, no tocante à linguagem articulada, pautado na gramática comparada (RIBEIRO, 1887, p. 11), faz citações a filólogos europeus filiados às teorias histórico-comparativas, tais como Whitney, Bopp, Grimm, Bréal, Schleicher, entre outros. Os artigos que compõem o livreto foram publicados por Ribeiro no *Jornal de Campinas* e outros publicados por Freire da Silva no *Jornal A Província de São Paulo*, atual jornal *O Estado de São Paulo* ou o conhecido *O Estadão*. Essas publicações ocorrem entre 1879-1880 e são compiladas sete anos depois em *Questão Gramatical*. Os dois gramáticos divergem entre si teoricamente, enquanto Júlio Ribeiro expõe suas ideias científicas em relação à língua, acusa Freire da Silva de não ter suas próprias ideias e de ser repetidor das descrições gramaticais de Sotero dos Reis, que copiou o que disse Soares Barbosa (RIBEIRO, 1887, p. 38). Com essa afirmação Júlio Ribeiro separa-se do grupo de autores da gramática filosófica e apresenta uma outra versão de pensamento gramatical, a com base científica.

Na *Grammatica portugueza*, em seção dedicada à sintaxe, Ribeiro expõe uma subdivisão em sintaxe léxica e sintaxe lógica, a primeira referente à relação das palavras na oração e a última à estrutura da oração. Não há um estudo relacionado à função sintática, propriamente como se conhece atualmente, assim, na sintaxe lexical, Ribeiro atenta tão somente à relação de palavra a palavra na oração, a saber: do sujeito com o predicado, denominada relação subjetiva; do predicado com o sujeito, relação predicativa; do adjetivo com o substantivo, relação atributiva; do objeto com o verbo transitivo, relação objetiva e da palavra (verbo, adjetivo ou advérbio) com um adjetivo, verbo ou advérbio, denominada relação adverbial. Já na sintaxe lógica, ele descreve a estruturação

da sentença composta, quer seja coordenação, quer subordinação. Conceitos de dependência e independência são tratados entre os membros da sentença composta. São trabalhadas também as palavras conectivas que atuam entre os membros da coordenação. Na subordinação, o gramático classifica e mostra exemplos das cláusulas subordinadas: “as clausulas substantivo, as clausulas adjectivo e as clausulas adverbio” (RIBEIRO, 1885, p. 221) e faz menção à conjunção integrante *que*: “A clausula substantivo começa sempre pela conjunção *que*, ou pela preposição *de*, ou por uma palavra interrogativa.” (RIBEIRO, 1885, p. 222). As orações subordinadas são tratadas como cláusulas que equivalem a um substantivo, a um adjetivo ou a um advérbio “em sua relação com o resto da sentença” (RIBEIRO, 1885, p. 222-223), tal descrição revela uma sintaxe mais próxima do que se conhece atualmente. É possível reconhecer um caminho trilhado, a partir da postura descritiva do filólogo, embora não houvesse uma renovação expressiva no campo sintático como a que ocorreu no léxico, em seu texto gramatical, no entanto, ao contrastar suas descrições com as de Duarte (1866), fica evidente uma nova forma de encarar os fatos linguísticos pelo autor da *Grammatica portugueza*.

Quanto ao tratamento sintático racionalista, encontra-se em Duarte conceitos concernentes à proposição simples, à proposição composta e à proposição complexa, para tratar dos elementos essenciais da oração – sujeito, atributo e cópula –, a primeira refere-se a orações com apenas um sujeito e um atributo, como em “Pedro é sábio” (DUARTE, 1877, p. 103), a segunda – proposição composta –, refere-se à oração com vários sujeitos, ou vários atributos, ou muitos sujeitos e atributos ao mesmo tempo, como: “A virtude, e a sabedoria são estimaveis, e difíceis de se encontrar” (DUARTE, 1877, p. 103). Neste exemplo, o autor chama a atenção para a presença de dois sujeitos (virtude e sabedoria) e dois atributos (estimáveis e difíceis), mas com um verbo somente. A terceira, denominada proposição complexa, apresenta sujeitos ou atributos, ou ambos os termos modificados por uma proposição classificada de parcial: “O homem sabio, ou

que é sabio, aborrece os vicios.” (DUARTE, 1877, p. 103). Percebe-se aqui uma tendência voltada para análise semântica da oração portuguesa. Valendo-se de farta lista de termos para classificação das partes da proposição que são individualizadas, Duarte não considera o papel sintático dos termos oracionais. Um exemplo dessa postura seria “A virtude, e a sabedoria são estimaveis, e difficeis de se encontrar”, na análise desta proposição, afirma que “é composta de dois sujeitos, *virtude* e *sabedoria*, e de dois attributos, *estimaveis* e *difficeis*; mas tem um só verbo, que está servindo de nexu commum a todos elles.”. No parágrafo seguinte, ele explica que essa proposição contém quatro proposições simples, quais sejam “A virtude é estimavel, A sabedoria é estimavel, A virtude é difficil de se encontrar, A sabedoria é difficil de se encontrar.” (DUARTE, 1877, p. 103). O raciocínio do autor tende à interpretação de uma multiplicidade de proposições implícitas contidas no verbo “ser”. Ademais, observa-se que é dada atenção majoritária à palavra (substantivo/adjetivo), termo a termo, e o verbo não configura papel sintático na oração, tampouco é mencionado o verbo no infinitivo presente neste enunciado, o que é de se esperar, pois o verbo “ser” é o verbo absoluto, a cópula, que está em todas as proposições, uma concepção filosófica do verdadeiro verbo, o único existente. Outra observação é a presença, no entendimento de Duarte, de haver dois sujeitos e não um sujeito composto como ficou entendido anos mais tarde.

Sobre o conceito de sujeito, encontra-se em Ribeiro três tipos: o simples, que apresenta um substantivo, pronome ou um verbo no infinitivo; o composto, que apresenta dois ou mais substantivos, pronomes ou verbos no infinitivo, este com seus respectivos exemplos: “Cesar e Pompeu foram rivais; Eu e tu estamos ricos; Comer e dormir são coisas diversas” (RIBEIRO, 1885, p. 216) e o sujeito complexo, o nosso atual sujeito oracional. Nota-se em Ribeiro uma postura descritiva sintática com traços modernizados, com efeitos impressos das novas orientações dos estudos gramaticais e com foco no tratamento do fato linguístico.

Considerações finais

A nova concepção gramatical apresentada por Júlio Ribeiro, especificamente, com a publicação da primeira edição da *Grammatica portugueza*, em 1881, constitui, em terras brasileiras, os primeiros frutos da gigante influência da escola histórico-comparativa que dominou a Europa no âmbito dos estudos linguísticos, a partir do início do século XIX. Surge, neste momento histórico, um distanciamento da mentalidade racionalista em detrimento da científica. Neste cenário, a sociedade mundial passava por várias transformações devido ao avanço tecnológico e às invenções no campo científico, tais como o telégrafo eletrônico, o motor elétrico e a gasolina, a formulação da teoria da evolução das espécies por Darwin, o uso da energia elétrica, a necessidade de aprimoramento no campo industrial por meio de técnicas científicas, a criação do telefone, entre outras inovações, em vários campos da ciência. Na esfera linguística, as teses evolucionistas difundidas por Schleicher (1821-1868) vão inspirar os filólogos no modo como estes concebiam a língua, mediante a aplicação do mesmo método que norteava a biologia. Ademais, as novas tendências, no campo linguístico, baseavam-se nas doutrinas de “Max Müller, Michel Bréal, Gaston Paris, Whitney, Littré, Darmesteter, Ayer, Brunot, Brachet, Frédérich Diez, Bopp, Adolpho Coelho e outros” (MACIEL, 1914, p. 441), momento em que o Colégio Pedro II era referência das novas orientações dos estudos gramaticais, que Júlio Ribeiro incumbiu-se de mudar os rumos e “quebrar a rotina, fosse como fosse, embora ainda não houvesse assimilado o quanto lera nos filólogos estrangeiros” (MACIEL, 1914, p. 442). Na visão de Maciel, o autor da *Grammatica portugueza*, ainda que tenha cumprido a tarefa de inaugurar uma nova vertente gramatical, ele “considera que “houve uma adaptação à língua vernácula” (MACIEL, 1914, p. 442) daquilo que Ribeiro estudou nos filólogos alemães, ingleses e franceses. De fato, havia a exigência de concretização da nova ordem e não se pode exigir que todas as questões linguísticas naquele contexto fossem

esgotadas em uma única obra inicial. É inegável que houve mudança na forma de tratamento dos fatos da língua a partir de Ribeiro e que sua atuação como filólogo merece destaque na gramatização do português brasileiro.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BATISTA, R. O. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, Cristina *et al.* *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- _____. *Introdução à historiografia da linguística*. Prefácio de Maria Mercedes Saraiva Hackerott. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALIERE, R. S. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-120, 1. sem. 2002.
- _____. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- _____. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- _____. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Limite*, n. 6, p. 217-236, 2012.
- DUARTE, A. C. *Compendio da Grammatica philosophica da lingua portugueza*. 6. ed. Organização de Marli Quadros Leite, Arnaud Pelfrêne. São Paulo: FFLCH/USP, 2018.
- KOERNER, E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Prefácio de Carlos Assunção. Sel. e ed. textos Rolf Kemmler e Cristina Altman. Vila Real: UTAD, 2014.
- MACIEL, M. *Grammatica descriptiva: baseada nas doutrinas modernas*. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cia; 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, J. *Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores, 1885.
- _____. *Cartas sertanejas*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1885.
- _____. *Questão grammatical*. São Paulo: Typ. J. Lousada & Comp., 1887.
- SWIGGERS, P. História, historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. Trad. de Cristina Altman. *Eutomia*, v. 2, 2. 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, n. 45, p. 39-59, 2. sem. 2013.

O LATIM NO PERÍODO SECULAR: UMA ANÁLISE DO
PENSAMENTO LINGUÍSTICO DE CÉSAR CHESNEAU
DUMARSAIS (1676-1756)

Melyssa Cardozo Silva dos Santos¹
Leonardo Ferreira Kaltner²

Palavras iniciais

O presente capítulo de livro, que é produto do trabalho apresentado no XIII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras – UFF, consiste na análise e apresentação do *Méthode Raisonnée*, desenvolvido pelo filósofo francês Du Marsais (1676-1756). Esse método foi selecionado como *corpus* para a pesquisa de doutorado aqui representada, ainda em fase inicial. Para desenvolvermos uma investigação no campo da Historiografia Linguística (HL), utilizamos métodos como ferramenta para o avanço da análise, por isso, iniciamos com uma ferramenta essencial que é a periodização. Segundo Batista, essa é uma “[...] fixação de marcos temporais que delimitam no tempo histórico os documentos que analisa, já que o tempo para os historiadores é dividido períodos (para melhor compreensão do passado e do presente) [...]” (BATISTA, p. 41, 2020). Para isso, levamos em consideração a seguinte cronologia³: período missionário (séc. XVI-XVIII), período secular (séc. XVIII-XIX) e período científico (séc. XIX). Quanto ao primeiro período,

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Leonardo Ferreira Kaltner. Bolsista Capes. E-mail: cardozomelyssa@id.uff.br. Orcid: 0000-0003-0279-1611.

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

³ Cf. KALTNER; SANTOS, 2022.

destacamos a criação da imprensa que foi essencial para o início da descrição das línguas no mundo através da instrumentalização das línguas, principalmente, por meio de gramáticas. A *instrumentação* ou *gramatização* das línguas é classificada por Sylvain Auroux (2014) como a segunda das três revoluções tecnológicas pertencentes à linguagem, que são: (i) a invenção da escrita; (ii) a gramatização das línguas; e (iii) a mecanização da linguagem. A segunda revolução tecnológica, como um processo de tradição *técnica*,⁴ consiste em:

A gramatização das línguas do mundo: as gramáticas e os dicionários “instrumentalizam as línguas”; elas também representam, aos olhos de uma comunidade falante, a capacidade – as competências – que, de um lado, os locutores (standardização, “redução” (Auroux e Mazière, 2006) das práticas languageiras) e, de outro, estendem (o desenvolvimento de um dicionário unilíngue das informações sobre os usos variados e classificados que esse dicionário fixa e lhe dá acesso) (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 60).

Além das gramáticas e dos dicionários, constituem também o grupo de objetos técnicos dos conjuntos de saberes, os compêndios, manuais de ensino, métodos para o ensino de língua, como descrito no excerto a seguir:

[...] a noção de “tradição” de saberes metalinguísticos encontra na hipótese tecnológica seu fundamento mais firme: gramáticas, dicionários, aparelhos escolares, procedimentos de aprendizagem das línguas e acesso ao universo da escrita... **variam no espaço e no tempo**, mas constituem um conjunto de saberes e de *savoir-faire* que se abre em uma temporalidade longa e **se adapta aos “espaços” naturais, culturais, históricos variados**(COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 60, grifos nossos).

⁴ “[...] deve aqui ser entendido em termos de tradição *técnica*: as descrições das línguas, as teorias gramaticais e linguísticas [...]” (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 60).

O Renascimento foi, sem dúvidas, a época da difusão de saberes através das obras publicadas em massa, resultando na circulação do conhecimento das línguas pela Europa e pelo mundo. Feitas estas breves considerações acerca da época da gramática humanística, passamos agora ao período secular, a corrente teórica do racionalismo ou, ainda, ao secularismo, o recorte histórico que iremos nos concentrar neste trabalho.

O Iluminismo ou Século das Luzes, recorte temporal de nossa pesquisa, é caracterizado como movimento intelectual, social, cultural, político e, principalmente, filosófico desenvolvido na Europa no século XVIII. A educação autônoma e laica é uma particularidade desta época em que os secularistas, vinculados à Revolução Científica, objetivavam a ruptura com a monarquia absolutista e, conseqüentemente, a redução do poder das ordens religiosas. O racionalismo, como corrente filosófica, evidencia a razão como origem do conhecimento e não, a providência divina. Deste modo, a corrente filosófica atribui a aptidão do saber apenas à razão humana, rompendo com pensamento linguístico do período anterior, o missionário.

Pensando em um objeto técnico do processo de instrumentação das línguas, selecionamos como *corpus* do trabalho a obra *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* ("Exposição de um método racional para aprender a língua latina"). O método publicado em 1722 foi elaborado pelo filósofo e gramático francês César Chesneau Dumarsais (1676-1756) e consiste em um método para aprendizagem do latim a partir da corrente filosófica do racionalismo, ocasionando a descontinuidade com os padrões educacionais jesuíticos e resultando em fortes críticas ao modelo de ensino.

Nosso objetivo é apresentar, refletir e tecer um breve comentário sobre a obra do filósofo francês, debater de que forma o método – fundamentado na secularização do ensino de latim – foi construído.

Para que o trabalho seja bem fundamentado, a análise será estabelecida pelos pressupostos teórico-metodológicos da

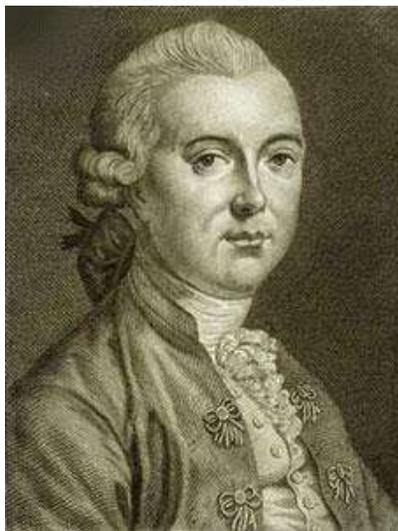
Historiografia da Linguística, a partir dos conceitos de Pierre Swiggers (2013; 2019), Ronaldo Batista (2019; 2020), Bernard Colombat (1999) e Sylvain Auroux (2014), para, assim, refletir acerca dos manuais para ensino de latim na França e investigar a recepção e influência do método e do pensamento linguístico de Du Marsais.

O texto está organizado em cinco partes, iniciando a próxima seção sobre o autor do *corpus* analisado neste trabalho.

Sobre o autor

César Chesneau Du Marsais (1676 – 1756), também conhecido como Du Marsais, é natural de Marselha, na França. Du Marsais iniciou os estudos em sua cidade natal, na congregação dos oratorianos, porém, reconheceu que não possuía vocação para seguir tal função e deixou a ordem com aproximadamente vinte e cinco anos de idade. Com a partida para a capital da França, Du Marsais começou a aprimorar seus conhecimentos e tornou-se um intelectual de prestígio. Iniciou seu percurso na faculdade de Direito e, em 10 de janeiro de 1704, aos 28 anos, tornou-se advogado, atuando no Parlamento de Paris.

César Chesneau Du Marsais



Fonte: Wikipédia.

O jovem advogado estava desenvolvendo sua função no Parlamento com êxito, como afirma o escritor François Tamisie: “Ele começou a se ocupar do processo com sucesso, e já estava resolvendo o caos da nossa legislação [...]” (TAMISIER, 1869, p. 10, tradução nossa). Mas, devido a promessas não cumpridas, relacionada a uma promoção, Du Marsais renunciou seu cargo e decidiu investir na área do ensino.

No período em que Du Marsais se dedicava à ordem dos oratorianos, atuava também com o ensino de humanidades, na cidade de Juilly. Em Paris, a primeira oportunidade na área da educação surgiu como preceptor dos filhos do economista escocês John Lawe, em seguida, tornou-se preceptor dos filhos do Marquês de Bauffremont, no ano de 1720. É nesse período que Du Marsais escreve o método *Exposition d’une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, dedicado aos herdeiros de Bauffremont. O gramático ainda tentou instalar um internato na região de Faubourg Saint-Victor, mas não obteve sucesso. Com mais um projeto não sucedido, Du Marsais foi convidado por d’Alembert e Diderot para redigir os verbetes de gramática e alguns de filosofia,

assim, tornando Du Marsais conhecido como um advogado, gramático e filósofo francês.

O método de Du Marsais

O Iluminismo foi um movimento social, cultural, político, pedagógico e, sobretudo, filosófico que se desenvolveu na Europa durante o século XVIII, mesmo período da ampliação do mercado editorial na França. Os secularistas buscavam a ruptura com a monarquia absolutista e a Igreja Católica, com o objetivo da redução do poder das ordens religiosas, em busca da liberdade e do progresso da humanidade, através da educação e de uma nova pedagogia. Esse período foi marcado por uma preocupação, valorização da leitura e, conseqüentemente do ensino, das crianças, de modo que era representado até nas artes como na imagem a seguir:

Lapetite liseuse (1780), Greuze.



Fonte: Ministère de la Culture. Disponível em: <https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/01810005581>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Pensando em uma nova pedagogia para o ensino de latim, Du Marsais, como dito anteriormente, elaborou o método intitulado *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. O material foi editado e publicado em 1722, na França, com a aprovação do rei. É importante ressaltar que a obra do gramático francês foi dedicada aos filhos do Marquês de Bauffremont, de quem, na época, era preceptor. A edição utilizada neste capítulo do livro e na pesquisa do doutorado é a edição publicada em 1722, em versão digital, disponível na *Bibliothèque Nationale de France (BnF)*.

Frontispício e folha de agradecimentos : *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*



Fonte: *BnF*. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108167d.image>. Acesso em: 07 dez. 2022.

O método é composto por duas partes, chamadas *la routine et la raison*, seguido de uma tradução interlinear de *Carmen Saeculare*, de Horácio. As crianças começam a aprender as palavras latinas, sempre em comparação com a língua materna, com maior disposição a serem usadas nos discursos. Quando a memória da criança tinha retido muitas palavras, sempre do mais fácil para o mais difícil, partindo do conhecimento prévio, esse estudante já estava pronto para ler os autores latinos e partir para as declinações, conjugações, os mecanismos da construção das partes do discurso segundo a gramática racionalista, que estava presente

na segunda parte do método. Christian Puren afirma que a abordagem empregada no método de Du Marsais é indutiva:

Du Marsais adiou mesmo qualquer sistematização gramatical após um primeiro período dedicado apenas ao aprendizado intensivo dessas traduções. – O método é constituído de uma abordagem indutiva, experimental e ativa, tanto na aprendizagem lexical como gramatical (PUREN, 2012, p. 46, tradução nossa).

Além disso, é um método para o ensino de línguas vivas. Para Puren, as ideias que constituem o ensino de LVE (*Langues vivantes étrangères*) cumprem as seguintes etapas de:

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

Deste modo, o estudante entra em contato com a língua latina pelo significado das palavras, avançando para a construção de frases, em comparação com a língua vernacular, para que por fim, tenha autonomia na gramática latina, principalmente na sintaxe.

Carmen Saeculare, Horácio / Tradução interlinear, Du Marsais.

O	Phœbe, atque	Diána potens	ŷylvárum
<i>O</i>	<i>Phœbus,</i>	<i>& Diane</i>	<i>puiffante des forêts ;</i>
			<i>qui es Déesŷe</i>
(ô vos)	decus	lúcidum	cæli, ô (vos)
<i>ô vous</i>	<i>ornement</i>	<i>brillant</i>	<i>du ciel, ô vous</i>
	colendi	ŷemper,	&
	<i>qui devez être honorez,</i>	<i>ŷoujours,</i>	<i>&</i>
	culti	ŷemper ;	date
	<i>qui avez été honorez</i>	<i>ŷoujours ;</i>	<i>donnez</i>
			<i>accordez-nous</i>
(ea, negótia)	quæ	précatur	
<i>ces chofes</i>	<i>que</i>	<i>nous prions</i>	
<i>ce</i>		<i>nous vous demandons</i>	
(in hoc)	têmpore	ŷacro :	
<i>dans ce</i>	<i>temps</i>	<i>ŷacré :</i>	

Fonte: *BnF*. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108167d.image>.
Acesso em: 07 dez. 2022.

A proposta apresentada por Du Marsais produziu uma série de reações. Por um lado, negativas, da parte das ordens religiosas e dos adeptos ao modelo jesuítico de ensino. Por outro, a proposta foi muito bem recebida, inclusive como uma inovação para o ensino de latim e de outros idiomas, principalmente com a implementação de uma tradução interlinear ou justalinear. Colombat (1999) afirma que:

A interpretação interlinear de Du Marsais deu origem ao florescimento de métodos semelhantes, pelo menos na aparência, pois nem todos são apoiados por um aparelho teórico tão sólido. Muito utilizada para sobrepor o grego e o latim, e todos os tipos de línguas, viria a tornar-se um grande sucesso para aproximar o latim e o francês [...] (COLOMBAT, 1999, p. 124, tradução nossa).

O método interlinear de Du Marsais foi um modelo e uma ferramenta essencial para iniciar o processo de origem de novos tipos de manuais escolares. Esses manuais foram desenvolvidos seguindo algumas etapas, como as duas apresentadas abaixo:

- 1) O princípio consiste em sobrepor um texto latino e um texto francês, de modo a corresponder o mais exatamente possível as palavras das duas línguas.
- 2) Sendo a estrutura destas duas línguas diferentes, a operação implica uma reorganização mais ou menos profunda de uma ou outra língua, ou de ambas: o latim pode ser "reconstruído", quando o autor se contenta em reorganizar as palavras, ou "reconstruído e complementado", quando o autor sente a necessidade de introduzir elipses em um idioma mais conciso do que o francês (COLOMBAT, 1999, p. 124, tradução nossa).

Alguns pesquisadores reconhecem a inteligência e genialidade do gramático e filósofo francês, porém, não consideram o método inovador, uma vez que já existiam outros manuais para ensino de línguas que aplicavam, como lições, os textos no lugar da gramática, que é caso do *Méthode pour commencer les humanités grecques et latine*, de Tanneguy Le Fèvre, publicado em 1640. No entanto, é necessário reconhecer que a obra de Du Marsais é bem fundamentada teoricamente sendo esse, talvez, o aspecto inovador de sua obra.

O método de Du Marsais à luz da Historiografia Linguística

Para analisarmos o material e o contexto em torno de sua elaboração, utilizamos como fundamentação teórica e metodológica a Historiografia da Linguística (HL). A corrente teórica constitui uma área de estudos interdisciplinares que analisa e descreve a produção e a difusão do saber linguístico. Textos, publicados ou não publicados, gramáticas, cartas, manuais de ensino, tratados e dicionários são seus objetos de estudo.

Em nossa periodização, apresentada anteriormente, destacamos o recorte temporal de nossa pesquisa inserido no século XVIII, época em que chamamos de período secular. Esse é um período em que se antecipa a institucionalização da ciência da linguagem e o estudo sobre tal assunto foi exposto de diversas formas e ligado a diferentes áreas de interesse, como diz Batista no excerto a seguir:

Uma demarcação intelectual pode ser aquela que distingue os saberes antes do século XIX como não autônomos no estudo da linguagem. Isto é, as descrições e reflexões sobre a linguagem estavam vinculadas ou a interesses filosóficos (como as especulações em torno da linguagem como instrumento de compreensão da realidade), ou a interesses político-sociais (como a construção de gramáticas e dicionários para afirmar a unidade de uma nação ou para legitimar por meio da religião processos de submissão de povos colonizados), ou a interesses pedagógicos (para ensino do que se considerava bom o uso da língua) (BATISTA, 2020, p. 21).

Deste modo, a obra de Du Marsais foi desenvolvida em torno do interesse pedagógico, uma vez que o objetivo do gramático e filósofo era de tornar o ensino de latim mais fácil para os jovens estudantes. E, além disso, era vinculado à corrente filosófica do racionalismo.

Para analisar e interpretar as informações do método, nesta etapa inicial, aplicamos o *quadro para pesquisa* (SWIGGERS, 2019), implementando as etapas para a descrição de processos através de termos relacionado ao método de Du Marsais, como explica Swiggers:

Como uma disciplina cientificamente “fundamentada” (cf. *infra*, 1.5), a Historiografia da Linguística tem de cumprir princípios, regras e condições de pesquisa científica, assegurando (a) controle dos procedimentos de investigação, (b) transparência na comunicação dos resultados de pesquisa e (c) verificabilidade dos resultados formulados. Para conseguir isso, um “quadro de pesquisa” –

idealmente, pesquisa- -ação, fomentando novos conhecimentos – é indispensável.

O termo “quadro” pode ser considerado de várias maneiras [...]

(i) uma delimitação organizacional, ou tecido, de um campo operacional;

(ii) um conjunto de princípios orientadores para a obtenção de resultados;

(iii) um aparato terminológico (SWIGGERS, 2019, p. 56).

Para desenvolvermos a descrição dos processos, dos conteúdos e dos contextos encontrados em torno de nosso *corpus*, utilizamos como ferramenta o *aparato terminológico* ou *terminologia*. Nesta fase inicial, faremos um recorte aplicando os termos relacionados ao *corpus* em duas das três dimensões do aparato.

1. Pontos de ancoragem: Entidades individuais e contínuas. Estão relacionados às redes, instituições, escolas, círculos e sociedades. Consideramos os autores Denis Diderot, Jean le Rond d’Alembert, Jean-Jacques Rousseau, Nicolas Beauzée e John Locke como o círculo intelectual vinculado a Du Marsais.

2. Linhas de evolução: Curso evolutivo: trata da mudança, revolução, progresso/estagnação/regressão, continuidade/descontinuidade, inovação etc. Relacionamos a ruptura com a pedagogia e os colégios jesuíticos com o campo da descontinuidade. E, no campo da Revolução/inovação, a nova pedagogia, pautada no racionalismo; a metodologia a partir da tradução interlinear ou justaposta, vinculada ao método *version/grammaire*; e o confronto teórico da filosofia racionalista com a teologia escolástica.

Esses são alguns dos apontamentos analisados até o momento, que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa, assim como outros teóricos da área poderão ser utilizados ao longo do trabalho.

Considerações finais

Após a apresentação da obra *Exposition d’une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, constatamos que o método elaborado

por Du Marsais é uma obra de caráter didático, desenvolvida para iniciantes no estudo da língua latina, com a finalidade de um ensino do latim de uma maneira mais fácil, o que seguia o percurso contrário à pedagogia jesuítica. Por essa razão, o material foi empregado apenas como manual por preceptores.

Quanto à inovação, a obra de Du Marsais se destaca com a tradução interlinear, desconstruindo e reconstruindo a ordem das palavras latinas e facilitando a compreensão do idioma, empregando uma metodologia *version/grammaire* entrelaçada à abordagem indutiva. Podemos também destacar a possível dualidade de pensamentos neste método, uma vez que Du Marsais era adepto à corrente filosófica do racionalismo e ao mesmo tempo, ao empirismo de Locke.

Constatamos que houve a influência do pensamento linguístico do gramático e filósofo na criação de outros materiais para o ensino de línguas na França. Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, buscaremos investigar a influência do pensamento linguístico de Du Marsais no Brasil oitocentista, uma vez que o gramático maranhense Sotero dos Reis (1800-1871), racionalista, e um dos fundadores do círculo intelectual do Brasil oitocentista, conhecido como Atenas Brasileira, cita Du Marsais nos “Prolegômenos” de sua gramática da língua portuguesa.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2014.
- BATISTA, R. *Historiografia linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- _____. *Fundamentos da pesquisa em historiografia linguística*. São Paulo: Mackenzie, 2020.
- COLOMBAT, B. *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique : Théories et pédagogie*. Grenoble: ELLUG, 1999.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J. M.; PUECH, C. *Uma história das ideias linguísticas* Trad. Jacqueline Léon e Marli Quadros Leite. São Paulo: Contexto, 2017.

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

FRÉRY, N. Premières lectures et construction de soi dans la littérature du XVIIIe siècle. *Cahiers FoReLLIS*, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=841>. Acesso em: 19 dez. 2022.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S. Gramáticas antigas: popularizando a Historiografia Linguística no Instagram. *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 2, 13 out. 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/660>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LEITE, M. Q.; SIQUEIRA, C. C. *Ianua linguarum: from Roboredo (1619) to Comenius (1631)*. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 375-410, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1948>. Acesso em: 10 nov. 2022.

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

REIS, F. S. *Grammatica portugueza accommodada aos principios geraes de palavra seguidos de immediata applicação pratica*. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/425/378/1503?inline=1>. Acesso em: 30 out. 2022.

ROBOREDO, A. *Methodo Grammatical para todas as Linguas* (edição facsimilada). Vila Real: CEL-UTAD, 2007. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_1x.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

SÁNCHEZ S. E. O método latino de du Marsais: críticas e apologias contemporâneas. *Linha D'Água*, v. 32, n. 1, p. 195-217, 2019.

SANTOS, M. C. S.; KALTNER, L. F. Do Schola Aquitanica (1583) ao racionalismo iluminista: ensino de Latim, do Humanismo Cristão ao período secular na França. *Philologus*, v. 28, p. 418-426, 2022.

Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1189/1267>. Acesso em: 19 out. 2022.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/602/385>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TAMISIER, F. *Du Marsais sa vie et ses écrits*. Marseille: Librairie de V. Boy, 1869.

Catálogos

Amaro de Roboredo. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/notices/notice_398.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

César Chesneau Du Marsais. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/notices/notice_315.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

Claude Lancelot. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/notices/notice_520.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

O HUMANISTA JOÃO DE BARROS: A RELEVÂNCIA DE SEU PENSAMENTO LINGUÍSTICO NA AMÉRICA PORTUGUESA QUINHENTISTA

Viviane Lourenço Teixeira¹

Palavras iniciais

O presente estudo, no campo da Historiografia da Linguística e da Linguística Missionária, é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada *O pensamento linguístico de João de Barros e as escolas de ler e escrever na América Portuguesa Quinhentista* (LOURENÇO, 2022), que teve como objetivo analisar o pensamento linguístico de João de Barros, gramático e humanista, em relação à alfabetização latino-portuguesa humanística. Para tal intento, foi investigada a relação entre o uso da língua portuguesa, em contextos missionários, e sua implementação na América portuguesa de 1500, nas escolas de ler e escrever da época do missionário jesuíta pe. Manuel da Nóbrega, SJ. O trabalho desenvolveu-se a partir de uma análise crítica e intertextual de documentos históricos deste contexto, cotejado com as obras de João de Barros (BUESCU, 1984). Vale trazer à tona que a crítica textual surge após uma maior organização da filologia, enquanto método, por isso diz-se que a crítica textual é, essencialmente, uma atividade filológica:

A Filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem. Como se trata de uma ciência muito antiga, e como é possível ocupar-se da linguagem de muitas e diferentes maneiras, o termo Filologia tem um significado muito amplo e abrange

¹ Doutora em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação do prof. dr. Leonardo Ferreira Kaltner. E-mail: viviane_lourenco@id.uff.br. Orcid: 0000-0002-9883-928X.

atividades assaz diversas. Uma de suas formas mais antigas, a forma por assim dizer clássica e até hoje considerada por numerosos eruditos como a mais nobre e a mais autêntica, é a edição crítica de textos (AUERBACH, 1972, p. 11).

O trabalho desenvolvido envolve esses métodos, pois se trata de uma análise de um documento do século XVI.

Pela língua latina, a gramatização da língua portuguesa, para expansão nas navegações, também faz parte do contexto da política missionária e dos primeiros cursos de letras, as classes de gramática, na América portuguesa quinhentista (KALTNER, 2020). Com isso, buscou-se, em nossa investigação, analisar possíveis práticas de ensino desenvolvidas pelos missionários jesuítas, no progresso da educação linguística da época, a partir da obra de Nóbrega e dos relatos das cartas jesuíticas desse contexto histórico. Assim, examinou-se a hipótese do uso das obras de João de Barros na América portuguesa quinhentista para a alfabetização latino-portuguesa das primeiras instituições educacionais da colônia ultramarina.

Analisou-se o processo de gramatização do vernáculo na obra de João de Barros, e o seu pensamento linguístico, e a implantação da língua na política missionária incipiente. Tendo em vista a finalidade catequética do projeto missionário na América portuguesa quinhentista, a pesquisa é tema também da Linguística Missionária. Na primeira metade do século XVI, duas obras gramaticais surgem no cenário português para normatizar o vernáculo. Ao lado da gramática de Fernão de Oliveira, a *Grammatica da lingoagem Portuguesa* (1536), a *Grammatica da língua portuguesa* (1540), de João de Barros, constitui-se como uma das obras pioneiras a apresentar uma descrição no âmbito gramatical da língua portuguesa quinhentista.

Além da *Grammatica*, João de Barros escreveu diálogos para o ensino da língua vernacular e uma cartilha de alfabetização, a *Grammatica da língua portuguesa com os Preceitos com os mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), que devido a sua constituição se insere

em uma obra didática, que apresenta o sistema de escrita vernacular, o alfabeto latino, seguido de um silabário para alfabetização e textos catequéticos iniciais. A obra propõe uma alfabetização latino-portuguesa, isto é, apresenta os textos eclesiásticos em latim e no vernáculo português, e seu uso na América portuguesa, pelos missionários jesuítas.

Imagem 1: Frontispício da Cartinha



Fonte: Grammatica da língua portuguesa com os Preceitos com os mandamentos da Santa Madre Igreja (BARROS, 1539).

Para se examinar uma possível recepção das obras de João de Barros no período explicitado, no contexto missionário da

expansão colonial, investigaram-se os relatos das primeiras escolas de ler e escrever na obra de jesuítas como Nóbrega, primeiro provincial dos jesuítas no Estado do Brasil, Anchieta e outros. Contextualmente, no Estado absolutista português, em que as instituições do Estado e da igreja atuavam em conjunto, a obra humanística de João de Barros situava-se. Ressalta-se que a expansão ultramarina, pela política missionária da época de Nóbrega, na América portuguesa do século XVI, forma um contexto cultural complexo em que as escolas de ler e escrever e os colégios funcionam como primeiro elemento de institucionalização do ensino e da educação linguística.

As escolas de ler e escrever e o processo de alfabetização foram registrados em documentação sobre a América portuguesa quinhentista de forma indireta, não havendo fontes sobre métodos e materiais de ensino, o que requereu a interpretação crítica de documentos. Destaca-se que pela leitura dos documentos educacionais humanísticos, que ensinar a ler e a escrever no século XVI, além de ser um processo voltado à alfabetização, também estava relacionado ao ensino dos preceitos fundamentais e elementares da doutrina cristã, como parte da catequese quinhentista. Esse fator torna esses textos objetos de estudos da Linguística Missionária.

Ao se analisar em nosso trabalho a edição do texto da cartinha e da gramática quinhentistas, notou-se que João de Barros, em seu clima intelectual, sofreu influência da corrente de pensamento do humanismo renascentista, derivada de tradição itálica, das obras de Nebrija e mesmo Fernão de Oliveira, autor da primeira obra que se rotulou como gramática de língua portuguesa. Contudo, há inovações na obra de João de Barros, mas no geral, o clima intelectual da época o permitiu sistematizar a língua portuguesa, como vernáculo, a partir da influência das línguas clássicas e do pensamento humanístico, saindo do padrão medieval da gramática especulativa. Esse aspecto foi tratado com especial atenção na tese.

Sendo assim, a pesquisa buscou pôr em destaque aspectos históricos fundamentais para os estudos culturais e linguísticos,

com uma abordagem interdisciplinar sobre o tema. Esta nos auxiliou para o impulso de investigar a ligação existente entre a cartinha e a importância da alfabetização na política missionária, sobretudo para a transcrição da língua indígena de contato intercultural. Nas palavras de Savedra, Gaio, Neto (2015), tem-se:

Cada situação de contato é única, social e individualmente, e é delimitada pelo contexto de aquisição das línguas e pelo seu uso em diferentes situações de comunicação que podem vir a provocar fenômenos de manutenção, perda e/ou revitalização das línguas envolvidas na situação de contato (SAVEDRA, GAIO, NETO, 2015, p. 71).

Delimitação do tema

Consideradas as experiências acadêmicas adquiridas desde 2009, no ensino de língua portuguesa para a educação básica, selecionou-se o tema do estudo da obra de João de Barros e a alfabetização latino-portuguesa quinhentista em virtude de buscar compreender melhor o processo de implantação do vernáculo português na sociedade que viria a constituir o Brasil. A investigação sobre o contexto missionário inicial da América portuguesa quinhentista vem de interesse nosso de pesquisa iniciada na graduação em Letras Português-Latim, na Universidade Federal Fluminense, de intercâmbio na Universidade Católica de Monterrey, no México e de pesquisa já desenvolvida no campo de Historiografia da Linguística, no Mestrado em Estudos de Linguagem da UFF, sobre a obra de Pero Vaz de Caminha.

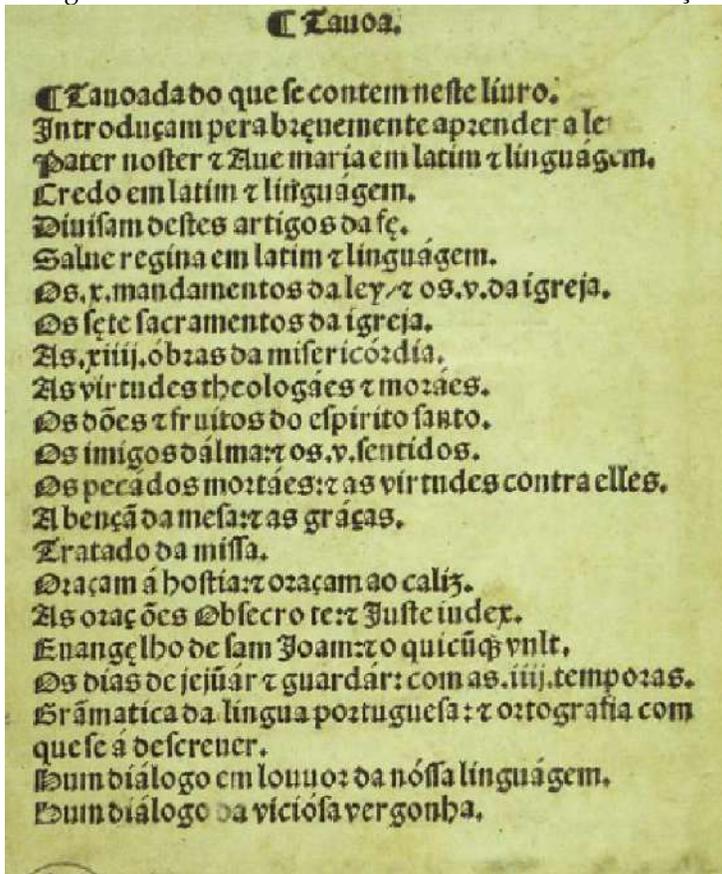
O tema da gramatização do vernáculo português, a partir da obra de João de Barros, e a sua implantação na América portuguesa, a partir da política missionária de Manuel da Nóbrega, reúne elementos de análise da disciplina de Historiografia da Linguística, Contato Linguístico e do campo de pesquisa da Linguística Missionária. A proposta teve como escopo analisar os documentos da época, buscando investigar a hipótese de uso da obra de Barros na América portuguesa quinhentista. A

interpretação crítica dos documentos buscou reconstituir o ideário linguístico desse contexto, em que a língua dos indígenas de cultura Tupinambá foi gramatizada também. Nesse aspecto, a gramática de Anchieta foi um dos temas secundários de análise.

Como nem todos os fatos linguísticos foram analisados, selecionamos a alfabetização latino-portuguesa, encontrada na cartinha de João de Barros, como ponto de ancoragem para a nossa pesquisa, sendo a cartinha o documento central para investigação. Delimitamos, dessa forma, nossa pesquisa na análise dos usos da língua portuguesa na política missionária, desenvolvendo uma crítica contemporânea do pensamento linguístico de João de Barros.

A imagem dois traz aquilo que, hodiernamente, chamamos de sumário. Como em qualquer gramática, são listados, no início, os conteúdos do que se trata o objeto a ser estudado. Percebe-se que Barros, em sua cartinha, já evidenciava a educação bilíngue, a alfabetização em língua vernacular e os preceitos da igreja.

Imagem 2: Tábua de conteúdos da cartinha de alfabetização



Fonte: Grammatica da língua portuguesa com os Preceitos com os mandamentos da Santa Madre Igreja (BARROS, 1539).

A cartinha apresenta uma série de conteúdos progressivos, que indicam como deveria ser o processo de alfabetização latino-portuguesa. Inicia-se com a apresentação de cada uma das letras do alfabeto vernacular, oferecendo uma imagem associada à primeira letra de uma determinada palavra em uso na língua. Na tábua ainda há referência àquilo que se encontraria na gramática de 1540, e aos diálogos em louvor da nossa língua e o da viciosa vergonha, editados em outra obra, como continuidade do conjunto didático.

Os primeiros textos para a alfabetização latino-portuguesa são o *Pater Noster* (Pai Nosso), a *Ave Maria*, o *Credo*, a divisão dos artigos da Fé, *Salve Regina*, os dez mandamentos da lei e os cinco da Igreja, os sete sacramentos da Igreja, as catorze obras da misericórdia, as virtudes teológicas e morais, os dons e frutos do Espírito Santo, os inimigos da alma e os cinco sentidos, os pecados mortais e as virtudes contra eles, a bênção da mesa e as graças, tratado da missa, oração à hóstia e oração ao cálice, as orações *Obsecro te* e *Iuste iudex*, *Evangelho de São João* e o *Quicumque vult*, os dias de jejuar com as quatro têmperas. A estrutura dialogal é característica da liturgia católica e do catecismo, ratificando aquilo que fora supracitado nas palavras iniciais de nosso texto.

Justificativa

A partir da leitura dos textos citados a seguir, surgiu a disposição sobre a pesquisa do pensamento linguístico de João de Barros. Inicialmente, a obra *Historiografia da Língua portuguesa*, de Maria Leonor Buescu (1984), debate o pensamento linguístico do humanista português no período de expansão do império ultramarino. As reflexões sobre o contexto de Barros e a gramatização do vernáculo são o ponto de ancoragem (SWIGGERS, 2013). Uma segunda obra que justifica a análise da cartinha é a edição crítica desenvolvida por Gabriel Araújo (BARROS, 2008), que dá acesso ao documento de alfabetização quinhentista, tendo nos chamado a atenção o fato de o processo de letramento ser latino-português, isto é, bilíngue, e não apenas no vernáculo português como em nossa sociedade contemporânea. O último texto selecionado apresenta a hipótese da recepção da obra de João de Barros no projeto missionário inicial da América portuguesa, por Manuel da Nóbrega (CARVALHO, 2018). A reflexão sobre a possível recepção da obra de Barros no projeto missionário dos Colégios de Meninos de Nóbrega é a hipótese que se analisou, buscando ver a intertextualidade dos documentos de alfabetização

latino-portuguesa e os relatos sobre as atividades de docência dos colégios de ler e escrever iniciais.

Para finalizarmos essa etapa, tem-se que nos últimos cinquenta anos o campo de estudo da Historiografia da Linguística ganhou relevo na comunidade acadêmica, tornando-se interdisciplinar e dialogando com outros campos dos Estudos de Linguagem, em particular com a Sociolinguística. Como um estudo que estabelece relações entre diversas ramificações epistemológicas, tal campo engloba enfoques históricos de estudos sobre a linguagem, vinculando-se à Sociologia da Ciência.

Os sociolinguistas Weinreich; Labov; Herzog (2006) demonstram, nas relações entre língua e sociedade, que as condições sociais de uso da língua são refletidas na heterogeneidade e que seu funcionamento é associado à diversidade sociocultural na qual é usada, mesmo em uma análise histórica de contextos sociais diversos. A partir desse entendimento, os estudos sociolinguísticos que se ocupam da Historiografia da Linguística podem enfatizar o modo como foi constituído o ensino de língua portuguesa e a sua implantação nas primeiras décadas da América portuguesa quinhentista, tema também da Linguística Histórica.

Ademais, uma reflexão sobre o *modus operandi* dos primeiros cursos de humanidades e classes de gramática organizados pelos missionários jesuítas na América portuguesa quinhentista pôde nos revelar qual seria a comunidade linguística intercultural formada nessas redes de instituições, que, se não tiveram acesso diretamente à obra de Barros, ao menos tiveram uma educação linguística vinculada ao clima intelectual da época, em que a obra do humanista se constituía como morfótipo e paradigma de organização do pensamento linguístico.

Definição da situação problema

Na pesquisa, buscou-se debater uma situação-problema relacionada ao pensamento linguístico no processo de

alfabetização intercultural das primeiras escolas de ler e escrever no projeto missionário da América portuguesa do humanista Barros e dos cronistas da época. Essas reflexões, oriundas da obra de Buescu (1984) e da interpretação crítica dos documentos quinhentistas, desenvolvem-se sob o modelo teórico-metodológico da Historiografia da Linguística (SWIGGERS, 2019).

Essa problemática de pesquisa evidenciou como o processo de gramatização do vernáculo português influenciou na implantação da língua e sua expansão no contexto ultramarino das colônias, sobretudo a América portuguesa. Em um contexto plurilíngue, em que se encontravam os primeiros europeus no Estado do Brasil, recém-fundado pelo *Regimento de Tomé de Souza*, de 1548, a língua do colonizador atuava como um superstrato. Porém, notamos também que o vernáculo português, na tradição quinhentista, vinculava-se ao latim humanístico, no processo de educação linguística.

Não se destacou em nossa tese, uma língua de contato indígena que foi gramatizada, a partir do contato linguístico com os missionários, conforme a descrição do Padre José de Anchieta. Porém, o nome do missionário e aspectos de sua gramática aparecem na pesquisa para solidificar nosso texto. Essa língua tornar-se-ia predominante, na expansão do projeto colonial, tendo como limites as comunidades potiguares da Paraíba, ao norte, e os tupis de São Vicente ao sul. Para analisar esse cenário multicultural complexo, sob a égide de uma sociedade colonial quinhentista, de economia mercantil e escravocrata, a pesquisa organizou-se pelo viés dos estudos de sociolinguística de contato, visto que se trata o tema da comunicação entre comunidades linguísticas distintas, povos distintos, em um mesmo território, porém, em uma assimetria entre colonizador e colonizado. A delimitação da investigação foi realizada pelo contexto histórico, social e linguístico na qual são identificados esforços dos humanistas para a gramatização da língua portuguesa pela língua latina, e, posteriormente, a gramatização da língua dos indígenas de cultura Tupinambá, por um fundo cultural e linguístico latino-português.

Hipótese

A hipótese de trabalho na investigação foi analisar a intertextualidade entre as gramáticas de João de Barros e a documentação sobre as primeiras instituições educacionais da América portuguesa quinhentista. Para isso, detalhamos o pensamento linguístico de Barros; buscamos demonstrar se houve a utilização do método de Barros, ou semelhante, no clima intelectual da época, no processo de alfabetização intercultural latino-portuguesa, com as comunidades indígenas de cultura Tupinambá, na política missionária quinhentista. Afinal, nosso objetivo não foi comprovar o uso direto das obras, tendo em vista não haver documentação que o faça, mas analisar o pensamento linguístico no processo de alfabetização desse contexto, na tentativa de reconstituir o ideário linguístico da América portuguesa quinhentista, contexto também da gramática de Anchieta.

A partir de interpretação crítica realizada, já anteriormente, em documentos do século XVI, durante nossa pesquisa de mestrado, e das práticas como professora de Língua Portuguesa da educação básica, formulamos como método de análise a interdisciplinaridade de teorias propostas no projeto, que nos interessou e ainda nos interessa pela finalidade de compreender a institucionalização da educação no Brasil.

Objetivos da pesquisa

Entre os objetivos abalizados na tese, podemos elencar nesse exposto a implantação da Língua Portuguesa, como superstrato, e do latim humanístico, no contexto missionário, temas debatidos na pesquisa. Tratando-se da educação humanística de um padrão de ensino característico dos séculos XV e XVI, analisou-se a recepção da corrente de pensamento do humanismo renascentista português nesse contexto, vinculado à prática missionária jesuítica, sob a jurisdição do rei de Portugal, o que implica em um contexto intercultural entre a América portuguesa e o cenário quinhentista

européu. Dentre outros objetivos específicos, destacam-se também: i) abordar o processo da gramatização da língua portuguesa pelo latim para a expansão nas navegações, no pensamento linguístico do século XVI; ii) identificar possíveis práticas de ensino de leitura e escrita, práticas letradas, produzidas pelos primeiros missionários na América portuguesa, nos Colégios de Meninos e nas escolas de ler e escrever; iii) analisar como o processo de ensinar a ler e a escrever no século em questão, além de ser um processo voltado para a alfabetização, também era voltado ao ensino dos preceitos básicos do catolicismo, como prática da política missionária; e iv) descrever como o contato linguístico intercultural organizava-se no projeto missionário inicial.

Palavras finais

Após essa apresentação global do é a tese *O pensamento linguístico de João de Barros e as escolas de ler e escrever na América Portuguesa Quinhentista* (LOURENÇO, 2022), na qual foi apresentado o recorte temático, o *corpus*, os modelos teóricos e metodológicos de análise, a hipótese a ser desenvolvida, a justificativa e os objetivos, pode-se ultimar que a relação entre o uso da língua portuguesa em contextos missionários e o início da gramatização da língua portuguesa, e da língua dos indígenas de cultura Tupinambá na América portuguesa quinhentista é tema complexo e de relevância considerada nos Estudos de linguagem.

Tem-se que a *Gramática da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Igreja* (BARROS, 1539) e a *Gramática da língua portuguesa* (BARROS, 1540), editadas em Portugal, pela primeira vez, tendo sido o editor Luís Rodrigues da obra de 1540, não nega sua aproximação com a *Gramática sobre la lengua castellana* (1492), do espanhol Nebrija, ponto de ancoragem para a compreensão da gramaticografia humanística de línguas vernaculares europeias. Visto que as obras de Nebrija e Barros beberam das mesmas fontes clássicas latinas, sobretudo dos gramáticos romanos, é inevitável apresentarem pontos convergentes.

Contudo, ao contrário do que se apresenta na obra do espanhol, a gramática portuguesa tem claramente uma intenção pedagógica, sendo normativa e ao mesmo tempo vinculada à prática didática escolar. Como bem afirma Buescu (1984), a Gramática do espanhol Nebrija é apontada, correntemente, como matriz da *Grammatica* do português Barros e de outros humanistas de sua época:

Cremos, efectivamente, que a Gramática de Barros é, desde logo, a réplica portuguesa da de Nebrija. Barros conheceu e analisou certamente a obra do gramático castelhano e nela colheu muitos elementos que viria a aproveitar na sua obra. No entanto, não podemos admitir que a sua *Gramática* consista numa adaptação pura e simples da de Nebrija. Nesta encontra-se muito mais nitidamente a presença dos gramáticos latinos e uma rígida conformidade com o seu esquema gramatical – que não se encontra, [...] em João de Barros (BUESCU, 1984, p. 87).

Assim, confirma-se que a cartinha e a *Gramática*, mesmo não apresentando estruturas iguais, visto que a primeira é amplamente ilustrada e a segunda ricamente voltada para o método de fixação através da repetição, são parte do mesmo projeto que visava expor os preceitos básicos tanto do catolicismo quanto os da gramática portuguesa. Como faces da mesma moeda, *Cartilha* e *Gramática*, com “lições” de leitura, possuíam, assim, dois objetivos: difundir a doutrina católica e expandir a língua portuguesa.

Nossa tese trouxe à luz a institucionalização do ensino, a implantação do vernáculo português, a alfabetização intercultural, de base bilíngue, pela catequese, e a gramatização da língua indígena, para o fomento de uma prática literária incipiente, que marcaram o período histórico inicial. Outrossim, esse debate mais do que linguístico é, sobretudo, cultural, tendo como significado atual a discussão sobre a identidade do pensamento linguístico no Brasil, em sua origem intercultural. A preservação das línguas indígenas é um aspecto sensível dessa época, relacionada a uma “sustentabilidade” linguística, em que os missionários teriam

preservado, parcialmente, a diversidade encontrada, ainda que sob viés colonialista.

Referências

- AUERBACH, E. A edição crítica de textos. In: AUERBACH, E. *Introdução aos estudos literários*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1539.
- _____. *Grammatica da língua portuguesa*. Lisboa: Tipografia de Luiz Rodrigo, 1540.
- _____. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa*. Organização de Gabriel Antunes de Araujo. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2008.
- BATISTA, R. O. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. A Historiografia da Linguística e a retórica dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 18, n. 2, p. 301-317, 2016.
- _____. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2019.
- BUESCU, M. L. C. *Historiografia da língua portuguesa: século XVI*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
- CARVALHO, S. A. S. A Cartilha Grammatica da Lingua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja (1539), O Compêndio de Doutrina Cristã de Luys de Granada (1559), O Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa e Brasilica de Joam Phellipe Bettendorfe (1678) e o ensino da leitura no Brasil do século XVI. *Linha Mestra*, n. 36, p. 317-329, 2018. Disponível em: <http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/120/129>. Acesso em: 17 maio 2021.
- KALTNER, L. F. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl Von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020.

LOURENÇO, V. T. *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; GAIO, M. L. M.; NETO, M. E. C. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, language shift e code-switching. *Veredas*, v. 19, n. 1, p. 71-91, 2015.

SWIGGERS, Pierre. 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: 20 out. 2017.

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 40-59, 2013.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZWARTJES, Otto. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550–1800*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2011.

O PAJUBÁ EM ETNOGRAFIAS DA DÉCADA DE 1980

Kaya Araújo Pereira¹

Introdução

Este artigo analisa o discurso etnográfico sobre o pajubá na década de 1980. Inicialmente, apresento a institucionalização do pajubá.² Em seguida, exibo o *corpus* de análise (ERDMANN, 1981; PERLONGHER, 1987) e uma crítica pècheutiana à leitura etnográfica (PÊCHEUX, 1997 [1969]). Refletindo sobre perspectivas discursivas de leitura, operaremos com o conceito de efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997 [1969]) para analisar uma sequência discursiva em Erdmann (1981) e com a teoria do significante (PÊCHEUX, 1995 [1975]) para analisar uma sequência discursiva em Perlongher (1987). O objetivo será compreender o discurso sobre o pajubá nas etnografias, a partir de uma leitura discursiva. No apêndice, encontra-se um glossário com entradas dos significantes no candomblé (CASTRO, 2001), num dicionário de pajubá (ASTRAL, 1992) e nas glosas dos etnógrafos aqui estudados.

O pajubá: institucionalização

Na dissertação em andamento, organizo e analiso discursos em/sobre o pajubá, a partir de uma história das palavras de origem africana presentes no dicionário da Astral (1992). O *Diálogo de bonecas* (ASTRAL, 1992 [2019, *online*]) é um pequeno dicionário com traduções do pajubá para o português brasileiro. Ele foi idealizado

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Vanise Medeiros e coorientação da prof. dra. Thaís Costa. Bolsista Capes. E-mail: kaya.adup@gmail.com.

² A opção por pajubá se deve à maior difusão do termo na atualidade, comparado a bajubá. Os dois glotônimos, e outros, são concorrentes (ARAUJO, 2018).

no centro do Rio de Janeiro (RJ) por travestis negras profissionais do sexo e por agentes da saúde, com o objetivo de combater a epidemia da AIDS através da criação de vínculos e difusão de estratégias de prevenção, incluídas nos exemplos de frases dicionarizadas na obra (CARVALHO; CARRARA, 2013, s./p.). Ao total, há mais de cem entradas pajubá-português e uma presença significativa de palavras de origem africana. Bajubá significava, à época, “voz, fala, som da voz” (ASTRAL, 1992 [2019, *online*], p. 8). As autoras disponibilizaram o dicionário na internet em 2019. Na página virtual, consideram-no o “primeiro Dicionário de Bajubá das Travestis”, contemporâneo aos primórdios do movimento social organizado de travestis profissionais do sexo.

Segundo o antropólogo Don Kulick (1998), após pesquisa em Salvador (BA): “Por volta de dois terços das palavras [no *Diálogo de bonecas*] não são usadas [...] por travestis de Salvador” (1998, p. 247). Na mesma nota, ele sugere que “essas palavras não tenham mesmo se originado na Bahia [...], mas em outras partes do país, como o Rio de Janeiro”. Florentino (1998), por sua vez, registrou práticas linguísticas semelhantes ao pajubá em Belo Horizonte (MG) e em Porto Alegre (RS), respectivamente chamadas pelas falantes de endaca e de bate-bate (ou bete).

A etnografia de Larissa Pelucio (2009), que acompanhou travestis na região central de São Paulo (SP), conta com um glossário de pajubá com mais de setenta entradas. Já o linguista Rodrigo Borba, após analisar uma conversa em um aparelho de saúde no Rio de Janeiro (RJ), conceberia o pajubá como “talvez a ferramenta linguística mais frequentemente utilizada [...] na negociação de [...] posições-de-sujeito na batalha” (BORBA, 2010, s./p. [*online*]). Por fim, o linguista Nilton Alonso levantou e analisou gírias da diversidade sexual paulistana. Segundo o pesquisador,

[c]umpre ressaltar que os africanismos [...] além de serem empregados com maior frequência na região do Centro, estão mais presentes na fala das travestis e daqueles que se apresentam como

transformistas. A esse vocabulário oriundo das travestis e falado por elas tende a ser atribuído o nome de pajubá (ALONSO, 2005, p. 137).

Percebendo que o pajubá se compõe por muitas maneiras de ser lido por historiadores (antropólogos, linguistas, militantes etc.), não se efetuará neste projeto um “policiamento de enunciados”, que é um dos riscos do trabalho com arquivo (PÊCHEUX, 1994, p. 7). Não caberá à dissertação delimitar o que é ou não é pajubá. Segundo Pêcheux, o sentido é “relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada” (CANGUILHEM *apud* PÊCHEUX, 1994, p. 9). O sentido não é lógico tampouco subjetivo. Ele não pode ser interpretado literalmente pelo computador, tampouco em sua verdade última pelo gênio do cientista.

Nessa perspectiva, Pêcheux define arquivo como “espaço polêmico de maneiras de ler, que descreve a ‘[...] relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’” (PÊCHEUX, 1994, p. 3). Como ensina a linguista Eni Orlandi, inspirada em Pêcheux, este artigo empreende uma análise em “contraponto à espontaneidade da leitura que diz o que encontra e não vê o que *não* conhece”, sendo isso “justamente [...] o que nos interessaria ver/conhecer” (ORLANDI, 2002, p. 11-12). Afinal, o que sabemos e o que não sabemos sobre o pajubá, objeto de pesquisa, é político. Uma pergunta seria: o que não podemos saber?

O pajubá no discurso etnográfico

De 1977 a 1980, a pesquisadora Regina Maria Erdmann conduziu uma etnografia participante em Florianópolis (SC). A pesquisa foi sobre a exploração sexual³ de menores do sexo

³ Felizmente, com a institucionalização dos direitos das crianças e dos adolescentes, não nos cabe mais designar como “cliente” os homossexuais e as travestis adultos que exploraram financeira e sexualmente os menores

masculino na cidade de Florianópolis (SC). O objetivo era descrever o significado e a autopercepção da exploração sexo-comercial entre adolescentes de quatorze a dezessete anos e seus exploradores. Foram realizadas entrevistas informais, sem gravador, com trinta adultos e dezesseis adolescentes, a fim de recolher suas histórias de vida. As conversas aconteceram em bares, restaurantes, lanchonetes, cinemas e praias. Diz a pesquisadora que se familiarizou “com um vocabulário e um discurso desenvolvidos nesse meio, bem como a interpretação e decodificação de determinados gestos, olhares, sinais e comportamentos considerados particulares desse meio” (ERDMANN, 1981, p. 4).

A área de estudo da pesquisa, segundo a autora, era a de “comportamento desviante” (1981, p. 1). Erdmann compreende “desvio” de acordo com o antropólogo Howard S. Becker, da escola de antropologia urbana da Escola de Chicago, para quem “os grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicá-lo a pessoas particulares marcando-as como *outsiders*” (BECKER, 1964 *apud* ERDMANN, 1981, p. 46). Ou seja, compreende-se o ato como desviante, e não a pessoa, de modo que o foco está na identificação como desviante, e não na identidade desviante.

O contato dos adolescentes, dos homossexuais e das travestis com religiões afro-brasileiras é relatado em certos momentos e pode ser apontado como uma origem para os empréstimos lexicais de origem kwa e bantu. Duas travestis justificam passar por destruição devido à inveja de alguma mulher que as teria enfeitado, no que elas relatam o interesse de consultarem os orixás. Um dos adolescentes relata ter pais com funções em um terreiro de candomblé e um homossexual adulto, nascido em Itajaí (SC), é pai-de-santo. No glossário de sua dissertação (ERDMANN,

empobrecidos. Não se pretende avaliar a posição da autora, no entanto, é mister discernir nos dias de hoje uma relação sexual consentida de uma relação sexual financeiramente motivada e exploratória, de modo que os “clientes” a que se refere Erdmann serão tachados como exploradores durante o desenvolvimento desta subseção.

1981, p. 141-144), Erdmann dispõe alguns lexemas que também apareceram em Astral (1992) (cf. apêndice).

Já *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo* (1987) é uma versão em livro da dissertação do antropólogo Nestor O. Perlongher (1949-1992), que foi defendida em 1986 para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisa foi conduzida entre março de 1982 e janeiro de 1985. Durante duas ou três vezes por semana, o antropólogo exerceu observações livres e recolheu entrevistas itinerantes, principalmente, de michês masculinos e de seus clientes. Os lugares foram sauna, boate, bordel, casas de massagem etc. O pesquisador se implantou nesses espaços a fim de percorrer e decifrar os “labirintos” destes, como ele diz. Por questões financeiras, Perlongher evitou pesquisar em locais onde era cobrada uma taxa de ingresso cara, justificando uma maioria significativa de entrevistados mais pobres e negros. Enfim, a observação foi tão participante que Perlongher, que era homossexual assumido, narra ter se utilizado da impressão de cliente que ele próprio transmitia aos etnografados, proporcionando mais facilmente maneiras de iniciar uma conversa.

Quanto à língua, para Perlongher, “a população ‘homossexualista’ ter-se-ia ‘desterritorializado’ sobre a ‘região moral’ [...] para ‘reterritorializar-se’ numa ‘territorialidade perversa’, marcada pela adesão a lugares de encontro, *argots* e códigos comuns” (1987, p. 58). Esse *argot* é descrito pelo autor como um “código de reterritorialização”. Além de *argot* e código, Perlongher considera a língua como um “*tajo*” (talho), inspirado no autor neobarroco Severo Sarduy (1937-1993). Outro termo utilizado foi o de sistema classificatório. Nesse momento, Perlongher apresenta 56 nomenclaturas que designam a função de cada sujeito no negócio da prostituição em São Paulo (SP) (PERLONGHER, 1987, p. 147). Entre elas, alguns itens lexicais afro-religiosos registrados também em Astral (1992), como “mona”, “erê”, “ocó” (cf. apêndice).

Em outro artigo, Perlongher (1985) cita um estudo do professor Pedro de Souza (UFSC). Durante o mestrado, Souza elaborou uma análise da fala de um marginal na capital paulista, em cujo repertório o pesquisador constatou termos do candomblé. N’O *negócio do michê*, Perlongher transcreve uma entrevista de Antônio Pivar (1979, p. 29), onde o autor fala sobre Gilson, um colega do Amazonas “que fez [trabalho] para a Pomba Gira...”. Ademais, segundo Perlongher:

A incidência negra do michê se manifesta no nível semântico; regem termos de raiz afro, provindos do candomblé ou da umbanda. Os cultos afro-brasileiros parecem ter, aliás, uma presença constante no gueto. [...] Malandros e michês, aliás, manteriam certo respeito para com o pessoal do candomblé, carregado de poderes sagrados (1987, p. 144).

Perlongher também reproduz a fala de um entrevistado que aponta o cinema como um lugar onde “o público é muito negro. A linguagem é diferente, falam uma outra língua, gíria de malandro e de candomblé, muito nagô misturado” (1987, p. 169). Há apenas uma fala transcrita, de uma travesti, que exemplifica essa presença da língua iorubá:

“Conheço um erê, que é um michê muito jovem. Ele tem onze anos e frequenta um flíper da Vilanova. Sempre faz questão de vir de me cumprimentar, como se afirmando como um ‘adulto’. Encontrei esse pivete na Marquês de Itu, até na Ipiranga. Já é da avenida, já faz a noite. O dia que um cliente se interessa por ele, os outros michês lhe aconselham: ‘tem que cobrar uma nota, não andar dando de presente a bunda pra qualquer um que isso é que se valoriza mais’. Ele toma as dicas do pessoal mais experiente” (Travesti anônima *apud* PERLONGHER, 1987, p. 130).

Quais efeitos de sentido são produzidos quando Perlongher nos conta que as travestis, principalmente elas, selecionavam “erê” para designar a criança na prostituição? A noção de sistema classificatório em Perlongher se inspira na de sistema linguístico?

E por que Perlongher e Erdmann concordam, de certa maneira, ao designar a prática linguística em questão como código?

Crítica materialista à leitura etnográfica

Vejamos, agora, algumas críticas de Pêcheux à leitura etnográfica, a que chamara também de “leitura paralinguística” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 66-69). Segundo esse autor, a emergência da linguística como ciência no início do século XX deslocara os estudos sobre a função da língua, ou interpretação do texto, para estudos sobre o funcionamento da língua, ou descrição do sistema. Dessa maneira, Pêcheux indaga como a linguística poderia servir de apoio à antropologia se esta última procurava interpretar textos (culturas, signos etc.), isto é, justamente aquilo que a linguística abandonara ao se constituir enquanto ciência.

Segundo Pêcheux (1997 [1969], p. 66-69), a inspiração da antropologia na linguística ocorre porque, “uma vez que existem sistemas sintáticos, faz-se a hipótese de que existam do mesmo modo sistemas míticos, sistemas literários etc., ou seja, que *os textos, como a língua, funcionem*”. No entanto, para o autor, ainda resta um problema. Os linguistas compreendem que há uma disjunção entre o sistema e a prática do falante. Os antropólogos, por outro lado, não teriam conseguido superar a disjunção entre “a teoria do mito e a prática do mito” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 67). O filósofo cita o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), que, em uma de suas análises, dispunha que seu “livro sobre os mitos é, a seu modo, um mito” (LÉVI-STRAUSS, 1964, p. 13 *apud* PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 67). Comenta Pêcheux:

Parece que se encontramos aqui “a harmonia preestabelecida” entre o produtor do mito e seu analista, que já nos aparecera entre o homem que fala e o gramático; quer dizer que o “funcionamento” do texto está muito próximo ainda de sua função e, logo, que o deslocamento ainda não se deu (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 67).

As consequências da ausência de uma disjunção explícita entre o analista do mito e o mito dizem respeito ao “modo de acesso ao objeto” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 68). Enfim, se “a constituição do objeto depende daquilo que, no espírito do analista, o leva a colocá-lo [...] o analista finge encontrá-lo como um dado natural, o que o livra de sua responsabilidade” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 68). Para Pêcheux, o etnógrafo não dispõe de uma norma que o permita distinguir o que participa e o que não participa do *corpus*, em contraponto a uma análise documental, cuja norma é estabelecida pela memória institucional (1997 [1969], p. 68). Ele conclui:

É, pois, porque já existe um discurso institucionalmente garantido sobre o objeto que o analista pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam este objeto: o sistema de análise terá portanto a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é sua norma (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 69).

Erdmann (1981) e Perlongher (1987) são atravessados pela memória institucional do estudo etnográfico sobre a língua de pessoas sexo-dissidentes brasileiras, desde a década de 1950 (BARBOSA, 1957 *apud* GREEN, 2006). Essa memória sustenta Erdmann (1981) e Perlongher (1987). Enquanto pesquisadores, tais autores promovem polêmicas com essa memória, estabelecendo-lhe problemas. Veremos alguns problemas que se mantêm, a partir da crítica à leitura etnográfica por Pêcheux, em uma perspectiva discursiva, com o aparato do efeito metafórico e da teoria do Significante, que apresentamos a seguir.

O funcionamento do discurso etnográfico *Erdmann (1981) e o efeito metafórico*

Pêcheux (1997 [1969]) propôs o conceito de efeito metafórico como parte do aparato teórico da análise do discurso, em oposição a teorias de interpretação como a paralinguística. O efeito metafórico é um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de

sentido' entre x e y é constituinte do 'sentido' designado por x e y ' (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 96). Quais outros adjuntos adnominais constituem o sentido de "desenvolvidos nesse meio" na sequência discursiva 1?

SD 1: "Familiarizei-me igualmente com um vocabulário e um discurso desenvolvidos nesse meio".

Façamos uma reformulação: (a) Familiarizei-me igualmente com um vocabulário e um discurso estranhos. Esse sentido de estranheza se reforça, logo em seguida, quando Erdmann conta ter decifrado as linguagens "particulares desse meio" (ERDMANN, 1981, p. 4). O estranho é o desconhecido? Quais são as particularidades do meio de Erdmann? Convém dizer que Erdmann dispõe, em sua dissertação, a glosa de apenas um recorte do vocabulário. Então, façamos outra reformulação: (b) Familiarizei-me igualmente com um vocabulário e um discurso dito. E uma última: (c) Familiarizei-me igualmente com um vocabulário e um discurso etnografados. O deslize de sentidos constitui o sentido do termo efetivamente pronunciado na sequência. A materialidade de "desenvolvidos nesse meio", através do efeito metafórico, tem relação com o desconhecido, com as entrevistas e com os entrevistados. Trata-se de um espaço discursivo da antropologia, demonstrando que o efeito metafórico nos possibilita desvendar os sentidos. Porém, por que "desenvolvidos nesse meio" foi a produção efetiva? Quais efeitos de sentido a polissemia de "meio" (físico e social) produz quando se confronta com a memória do discurso etnográfico?

O estudo de um território é um atravessamento de estudos sociológicos da época. Segundo Perlongher (1987), a opção pela "territorialidade em detrimento da identidade coloca em cena certa 'fragmentação' ou 'segmentariedade' do sujeito urbano já assinalada pelos clássicos da Escola de Chicago" (p. 153). Continuando: "Um território, sugere Guattari, não é mais que um nó de fluxos" (PERLONGHER, 1987, p. 154). Conforme o

antropólogo (1987), a sociologia urbana percebera que as identidades e as interações urbanas eram complexas, fragmentadas. A área começaria a estudar lugares como a região central das grandes cidades como “região moral”. Essa noção

repousa numa concepção que divide o espaço urbano em círculos concêntricos: uma faixa residencial, outra industrial e o centro – que serve ao mesmo tempo como ponto de concentração administrativa comercial, e como lugar de reunião das populações ambulantes, que ‘soltam’, ali, seus impulsos reprimidos pela civilização (PARK, 1973, p. 65 *apud* PERLONGER, 1987, p. 47).

Essa historicidade determina a produção efetiva de “meio” na SD1, em aderência à polêmica entre territórios e identidades na área da sociologia urbana. O que a territorialidade silencia (aquilo que a gente não vê, como diria Orlandi) são os sentidos de divisão do meio em outros meios, os sentidos de homossexualidade fora do meio, entre outros. Atos racistas de homossexuais brancos, por exemplo, vinham sendo expostos nas manifestações de membros de grupos como Somos (São Paulo) e Adé Dudu (Salvador), fomentando cisões. Além disso, atualmente a expressão “fora do meio” distingue homossexual “do meio” e homoafetivo discreto. Será que o vínculo entre “homossexual” e “território” pela polêmica antropológica, na década de 1980, apaziguava as cisões entre homossexuais? Será que os sentidos pejorativos de “homossexual ‘do meio’” dialogam com essa polêmica?

Perlongher (1987), o sujeito e o significante

Tomaremos outro ponto de partida para analisar Perlongher (1987). Uns anos após tecer críticas à leitura etnográfica e propor o conceito de efeito metafórico, Pêcheux problematizaria a enunciação. Diria ele: quando o “sujeito-falante ‘seleciona’ [...] *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro*” (PÊCHEUX, 1975, p. 173), esse sujeito-falante se esquece de que outros sentidos são possíveis. Esse processo é chamado por Pêcheux de **esquecimento**

nº 2. O que ele encobre, diz o autor, só seria possível compreender a partir de Freud. Isso porque a “questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta [...] senão em termos da ilusão do ‘ego-eu’ [*moi-je*] como resultado do assujeitamento” (PÊCHEUX, 1997 [1983], p. 314). Pêcheux explica o **esquecimento nº 1** como processo de *desconhecimento-reconhecimento* que caracteriza a interpelação ideológica, ou assujeitamento (PÊCHEUX, 1975, p. 174). Sintetizando, nas palavras de Althusser: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1970 *apud* PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 148). Como um policial que chama “Ei, você aí”, a ideologia nos recruta a sermos nós mesmos.

A relação entre a ideologia e o significante é a seguinte: O “*recalque inconsciente*” e o “*assujeitamento ideológico*” estão “materialmente ligados [...] no interior do que poderia se poderia designar como o *processo do Significante na interpelação e na identificação*” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 133-134). Para Jaques Lacan, o signo “*designa alguma coisa para alguém*”. Por outro lado, o significante trata “*daquilo que representa o sujeito para outro significante*” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 156). Pêcheux continua:

[Essa] hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. LACAN: o sujeito é “preso” nessa rede – nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas etc. – de modo que resulta dessa rede como ‘causa de si’ [...] E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si. (op. cit., p. 157).

Analisemos agora a sequência discursiva 2, que será comentada à luz da teoria acima. A sequência completa se encontra na última da seção 3 deste artigo.

SD2: “Conheço um erê, que é um michê muito jovem. [...]”

Diria Perlongher (1987) que “o ‘nome’ dos agentes num sistema classificatório-relacional vai exprimir o lugar que ocupam numa rede mais ou menos fluida de circulações e intercâmbios” (p. 152-153). Diríamos, apoiados em Lacan, relido por Pêcheux, que o deslize de sentidos entre “erê” e “michê muito jovem” representa um sujeito do inconsciente preso a uma rede de nomes comuns. Como a travesti anônima imagina (deseja) sua relação com o entrevistador nominado, consigo mesma, com a negociação sexo-comercial e com o jovem michê, quando o chama de “erê”? Como esse significante a representa durante essa referenciação?

Considerações finais

Enfim, concluímos com mais perguntas que respostas, devido ao caráter inicial e reflexivo da pesquisa. Consideramos que o discurso etnográfico dominante sobre a língua das pessoas sexo-diversas sustentou sentidos de uma identidade localizável, de um meio delimitável, silenciando sentidos da relação entre língua, sujeito e território. Por outro lado, esse discurso se opôs a tentativas de silenciamento (exclusão, prisão, genocídio) dessas populações pelo Estado, registradas nas obras de ambos os autores aqui estudados. Essa contradição entre o silenciamento constitutivo do discurso e um silenciamento local, ditatorial, caracterizam o funcionamento do discurso etnográfico sobre o pajubá.

Referências

ALONSO, Nilton Tadeu de Queiroz. *Do Arouche aos Jardins: uma gíria da diversidade sexual*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAUJO, Gabriela Costa. *(Re)encontrando o Diálogo de bonecas: o bajubá em uma perspectiva antropológica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASTRAL. *Diálogo de bonecas*. Rio de Janeiro: PIM, ISER, PNDS/AIDS, AIDSCAP/BRASIL/FHI, 1992. Disponível em: https://issuu.com/jovannacardoso/docs/cartilha_di_logode_bonecas.

2019. Acesso em: 17 mar. 2021.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Towards a Trans future? Contributions to a History of the Travesti and Transsexual Movement on Brasil. *Sex., Salud Soc.*, n. 14, p. 319-351, 2013.

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

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

GREEN, James. *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KULICK, Don. *Travesti: Sex, Gender and Culture among Brazilian Transgendered Prostitutes*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

ORLANDI, Eni. Prefácio: uma história do conhecimento, uma história da língua. In: _____. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990 [1969].

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. Bethania S. C. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PERLONGHER, Nestor O. *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Apêndice

Pajubá (ASTRAL, 1992)	Linguagem do candomblé (CASTRO, 2001, adaptado)	Arquivo: discurso etnográfico (PEREIRA, em andamento)
Edi: bunda.	Idi (kwa) (LS): nádegas, bunda; partes genitais. Iorubá: ìdẹ	Iddi: Cu, ânus, bunda.
Erê: menino.	Erê (kwa) (PS): um dos estados de transe; espíritos infantis também cultuados pelos iniciados [...]. Iorubá: elèrẹ/egbére.	Michê muito jovem.
Mona ocó: sapatão, lésbica.	-	Prostituto mais feminino.
Mona: mulher.	Mona (banto) (LS): 1. irmão ou irmã na religião. Quicongo: mwana. Quimbundo: mona, irmã, irmão. 2. Criança, menino-macho.	Entendido, gay, moça, travesti.
Ocó: homem.	Ocó (kwa) (LS): homem, marido. Iorubá: ọkọ.	Michê masculino.
Odara: grande.	Odara (kwa) (PS): muito bom, bonito, esplêndido, muito bem; nome de Exu. Ioruba: ọdára.	Pênis grande.
Azualá: roubar, pegar, comer. Azuelar: verbo coringa (cheirar, roubar, fumar).	Zuela(r) (banto) (LS): 1. cantar, falar, rezar. Quicongo/quimbundo: zuela. 2. (BA) falar muito, dizer bobagens, tagarelar [+ zueira (PB)].	Praticar o ato sexual com outro homem.

MATEMATIZAÇÃO EM SAUSSURE: UMA ANÁLISE DE DISCURSO¹

Kitylla Gevezier Paredes²

Introdução

Segundo Nunes (2008), a relação entre História das Ideias Linguísticas (HIL) e Análise de Discurso (AD) se dá de forma a abordar as produções de saber linguístico através dos discursos que as materializam. Deste modo, os chamados instrumentos linguísticos, através dos quais se produzem e se consolidam saberes linguísticos, são observados como objetos discursivos. Isto permite que sejam analisados a partir de um dispositivo teórico e analítico inscrito na Análise de Discurso.

Orlandi (2001) explica o que vem a ser um dispositivo teórico e analítico no qual se sustenta o quadro teórico-metodológico da AD; valendo-nos deste conceito, aproveitaremos o ensino para descrever as bases teóricas e metodológicas que sustentam a pesquisa descrita neste trabalho.

Considerando que a leitura não é transparente e que cada leitura se articula em dispositivos teóricos, Orlandi (2001, p. 26) define o dispositivo teórico de interpretação da Análise de Discurso como aquele que “visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos”, de modo que a própria análise ocorre no simbólico e decorre da construção de um dispositivo analítico particular a um analista e a uma análise. O que dá forma a este dispositivo é “a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (2001, p. 27). Grosso

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq.

² Mestranda em Estudos de Linguagem na UFF sob orientação da prof. dra. Bethania Sampaio Corrêa Mariani. E-mail: kgevezier@id.uff.br. Orcid: 0000-0001-9618-3152.

modo, o dispositivo analítico se constrói conforme o analista, com a finalidade de resolver uma questão específica, mobiliza conhecimentos, conceitos e procedimentos específicos para analisar uma materialidade discursiva igualmente específica.

Este trabalho, então, toma como objeto discursivo a teoria de F. Saussure, enquanto produto científico³ e instrumento linguístico. A análise do discurso à luz da História das Ideias tem a finalidade de observar a relação entre a produção teórica saussuriana e a matemática a fim de procurar responder à seguinte pergunta motivadora: Saussure fazia uso de matematizações em sua teorização? O dispositivo analítico construído a partir desta questão desenvolve-se conforme princípios e procedimentos da Análise de Discurso são apropriados na tentativa de resolvê-la.

A discursividade em Saussure é analisada através de recortes orientados pela questão motivadora, ou seja, sequências discursivas que trouxessem, em sua textualidade, possíveis marcas de matematização. O *corpus* do qual as sequências foram retiradas foram duas obras de linguística geral referidas a Saussure: o *Curso de Linguística Geral* ([1857-1913] 2006)⁴ e os *Escritos de Linguística Geral* ([2002] 2004).⁵ No decorrer da análise, conhecimentos linguísticos, históricos, filosóficos e matemáticos foram mobilizados para, trabalhando no entremeio, procurar por relações transdisciplinares nas teorias de Saussure sem perder de vista sua historicidade, já que, da perspectiva discursiva, “a materialidade linguística é analisada em sua intrínseca relação constitutiva com a historicidade, e a

³ “A prática científica entra na definição geral de prática, uma vez que há uma matéria a trabalhar (a ideologia encontrada), um instrumento de trabalho (a generalidade G2), e um produto (a generalidade científica G3)” (PÊCHEUX, [1972] 2011, p. 44).

⁴ Obra editada e publicada postumamente por Charles Bally e Albert Sechehaye reunindo anotações dos alunos do curso dado por Saussure na Universidade de Genebra.

⁵ Obra editada e publicada postumamente por Simón Bouquet e Rudolf Engler reunindo manuscritos de autoria de Saussure.

historicidade é compreendida como reclamando sentidos no “*linguageiro*” (MARIANI, 2012, retomando HENRY, 1994, p. 54).

Além dos conhecimentos e conceitos filiados à AD e à HIL, conhecimentos de matemática básica, como álgebra e aritmética, e de geometria galileana-cartesiana foram mobilizados na análise da produção de sentidos na textualidade das teorias de Saussure. Conhecimentos sobre as condições de produção da época, especialmente no tocante a filosofia e epistemologia, foram igualmente mobilizados.

De acordo com Orlandi (2019), a escrita da ciência da linguagem no século XX é marcada por modelização, que consiste “na arte de transformar situações da realidade em problemas *matemáticos* cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual” (ORLANDI, 2019, p. 140, retomando BASSANEZI, 2002, p. 24). Tais condições historicizam a produção de saber e direcionam o olhar descrito aqui para supostos usos de modelos formais matemáticos na construção do saber linguístico do mestre genebrino.

Um dos conceitos mobilizados, então, é o conceito de ‘matematização da linguística’ (AUROUX, 2012; MILNER, 2020), definido por Auroux (2012, p. 17) como “ação de utilizar instrumentos fornecidos pela disciplina matemática nas representações de seus objetos por outras disciplinas”. A esse respeito, complementa Milner ([1989-1995] 2020):

[...] não se trata da quantificação (medida), mas daquilo que se poderia denominar o caráter literal da matemática: usar símbolos que possam e devam ser tomados literalmente, sem prestar atenção ao que eventualmente designem; que se usem estes símbolos apenas em virtude de suas próprias regras: normalmente se fala, então, em um funcionamento cego (MILNER, 2020, p. 28).

É importante ressaltar que a análise de tal relação – Saussure e matematização – retoma saberes já-construídos acerca da matéria, a exemplo do conceito de ‘*mathesis* linguística’ teorizado por Bouquet (2000), que, apropriando-se do conceito cartesiano, defendeu a tese de que Saussure se havia debruçado sobre um

projeto epistemológico de uma ciência futura e que, por influência da filosofia cartesiana, Saussure teria a crença de que tal ciência seria da ordem do matematizável.

Com base nos já-ditos que relacionam matemática e linguística e que relacionam matemática e Saussure, a análise trazida neste trabalho materializa uma interpretação de sequências discursivas rumando a uma possível compreensão matemática de conceitos teorizados pelo linguista.

Enfim, os procedimentos que compõem o dispositivo analítico construído na análise em questão compreendem a análise de regularidades no discurso especialmente no que tange à pressuposta presença de notação matemática, de vocábulos polissêmicos e relações de dizer e não-dizer em Saussure quanto à relação entre a ciência da linguagem e as ciências matemáticas.

Uma análise

As sequências discursivas (SD) reproduzidas neste tópico foram recortadas de leitura(s) do *Curso de Linguística Geral* ([1857-1913] 2006) e dos *Escritos de Linguística Geral* ([2002] 2004), tratando-se, ambas as obras, de traduções para a língua portuguesa. A motivação dos recortes se deu a partir de dois essenciais: aparente presença (ou não) de notação matemática na textualidade da linguística geral saussuriana; e a questão “o que Saussure (não) diz a respeito da relação da linguística com a matemática?”

A primeira parte traz quatro sequências nas quais Saussure expressa visões acerca da constituição da ciência linguística e *se e como* pode ser que ela se relacione com a matemática.

A segunda parte traz duas sequências que, segundo a compreensão da analista, trazem marcas significativas de um sistema de notação matemática e vocábulos terminológicos associados a tal domínio do saber que podem ser indícios de modelização na teorização da linguística saussuriana.

Ainda, as sequências trazidas neste não são as únicas recortadas pela questão motivadora, mas são consideradas

representativas. Sua numeração é arbitrária, não tendo qualquer relação com cronologia, mas guiadas por um tênue fio de coesividade tecido na direção de compreender como matemáticas se inferem de produções de sentido no discurso saussuriano.

1. Chegará um dia, e nós estamos absolutamente conscientes do alcance de [], em que se reconhecerá que **as quantidades da linguagem** e suas relações são regularmente **passíveis de serem expressas**, em sua natureza fundamental, **por fórmulas matemáticas** (SAUSSURE, [2002] 2004, p. 177, grifos nossos).

2. A Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente. Por exemplo, a Linguística deve ser cuidadosamente distinguida da **Etnografia** e da **Pré-História**, onde a língua não intervém senão a título de documento; distingue-se também da **Antropologia**, que estuda o homem somente do ponto de vista da espécie, enquanto a linguagem é um fato social. Dever-se-ia, então, incorporá-la à **Sociologia**? Que relações existem entre a Linguística e a **Psicologia social**? Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a Linguística fornece à Psicologia social tão preciosos dados, não faria um todo com ela? São questões que apenas mencionamos aqui para retomá-las mais adiante.

As relações da Linguística com a **Fisiologia** não são tão difíceis de discernir: a relação é unilateral, no sentido de que o estudo das línguas pede esclarecimentos à Fisiologia dos sons, mas não lhe fornece nenhum. Em todo caso, a confusão entre as duas disciplinas se torna impossível: o essencial da língua, como veremos, é estranho ao caráter fônico do signo linguístico (SAUSSURE, [1857-1913] 2006, p. 13-14).

3. [...] houve, Senhores, como sabem, um tempo em que **a ciência da linguagem tinha convencido a si mesma de que era uma ciência natural**, quase uma ciência física; eu não pretendo demonstrar como **isso era uma profunda ilusão** de sua parte mas ao contrário, constatar que **esse debate está encerrado e bem encerrado** [...] A

ciência da linguagem é uma ciência histórica (SAUSSURE, [2002] 2004, p. 130, grifos nossos).

A SD 1 encontra-se presente em um ensaio no qual Saussure faz considerações sobre o trabalho de Whitney no que tange aos estudos linguísticos. Nas condições de formulação desta sequência, Saussure demonstra crer que a linguística está na ordem do matematizável e que tal fato se reconhecerá com o tempo. A presença do sintagma “passível de ser”,⁶ contudo, modaliza o discurso, evocando uma ideia de possibilidade e não de regra ou condição.

Na SD2, o que Saussure não diz é foco de atenção. Ao listar as ciências que possuem relação com a linguística, o mestre não cita nem a matemática nem ciências já matematizadas. O não-dizer faz questionar se, no momento desta formulação, Saussure teria descartado a relação da linguística com tais ciências, o que possivelmente imprimiria uma contradição em relação à SD1 e a crença depreendida de que a ciência da linguagem poderia ser descrita por fórmulas matemáticas tal quais as ciências da natureza.

Saussure, ainda, afasta a linguística das ciências galileanas empíricas na SD3, ao afirmar que a linguística não é uma ciência natural, mas uma ciência histórica, e na SD2, ao aproximar a ciência da linguagem de ciências humanas e sociológicas, ressaltando que até as manifestações materiais e mecânicas da língua são de cunho psicológico.

Na tentativa de compreender em que medida a ciência da linguagem de Saussure pode ser, ao mesmo tempo, uma ciência social e histórica e matematizável, ou se isto configura uma contradição no discurso de Saussure, uma análise inicial do contexto epistemológico da produção científica saussuriana é oportuna.

Milner ([1989-1995] 2021), retomando Scholz (1969, p. 27-44) caracteriza a epistemologia saussuriana como sendo mais axiomática do que empirista, ou seja, os critérios de validação se

⁶ Apoiamo-nos na tradução para a língua portuguesa na falta do texto no idioma original.

dão por “propriedades *intrínsecas*: especificidade do objeto, evidência dos axiomas (que são indemonstráveis), inteligibilidade imediata dos termos primitivos (que são indefiníveis), rigor formal da dedução” (MILNER, [1989-1995] 2021, p. 41, itálico no original). Tal fato configuraria uma visão formalista de base epistemológica euclidiana em oposição a uma visão empirista de base galileana, o que permitiria que a ciência da linguagem fosse formalizável, logo matematizável, sem figurar no rol das ciências da natureza.

Ademais, a passagem do século XIX para o século XX é marcada pela influência da ideologia positivista na produção científica, o que resultou em sucessivas tentativas de matematização das ciências humanas e sociais (PÊCHEUX, [1969] 2011). Portanto, não cremos ser possível afirmar que o fato de Saussure ter definido a linguística como uma ciência histórica contradiz a crença de que tal ciência é matematizável. Ainda, como, dentro da perspectiva da AD, o discurso não é homogêneo e contradições são constitutivas dos sujeitos, convém seguir observando como a matemática e os critérios de validação galileanos se relacionam com a teoria saussuriana no dito e no não-dito.

As seguintes sequências discursivas, então, são analisadas de modo a observar efeitos de sentidos matemáticos nas formalizações da linguística geral de Saussure.

1. [...] pode-se **expressar a relação Nacht : Nächte por uma fórmula algébrica a/b** onde a e b não são termos simples, mas resultam cada um de um conjunto de relações. **A língua é, por assim dizer, uma álgebra** que teria somente termos complexos (SAUSSURE, [1857-1913] 2006, p. 141, grifos nossos).

2. **Toda espécie de unidade linguística representa um uma relação**, e um fenômeno também é uma relação. Portanto, **tudo é relação**. As unidades não são fônicas, elas são criadas pelo pensamento. Haverá apenas termos complexos

$$\left(\frac{a}{b}\right) (a \times b)$$

Todos os fenômenos são relações entre relações. Ou então falamos de **diferenças**: tudo é apenas **diferença usada como oposição, e a oposição dá o valor** (SAUSSURE, [2002] 2004, p. 13, grifos nossos).

Na SD4, Saussure retoma uma operação algébrica⁷ para representar uma relação entre unidades linguísticas, que, por sua vez, resultam de ‘um conjunto de relações’. Além disto, é usado um predicativo que relaciona a linguística a um ramo da matemática: “a língua é uma álgebra”. O caráter literal da sequência, em que unidades genéricas da língua são expressas por variáveis *a* e *b*, corrobora com os efeitos de sentido produzidos na textualidade em direção a uma interpretação matemática da compreensão saussuriana de relação entre signos e da própria língua. Da análise de notações, é possível inferir que a relação de que trata Saussure na sequência é um quociente, uma razão, já que há uma relação de paráfrase entre “*relação Nacht : Nächte*” e “*fórmula algébrica a/b*” e ambas as marcas gráficas – “dois pontos” e “barra” – no sistema de notações matemático representam a operação de divisão.

Na SD5, o sentido matemático da relação também é produzido, uma vez que o termo novamente encontra-se associado a uma expressão notadamente matematizada não só pela presença de literalização como também de marcas que sugerem notação, a exemplo da “barra” que relaciona as variáveis *a* e *b*. Dentro deste pressuposto sistema de notações, o “x” que relaciona as variáveis *a* e *b* pode representar uma operação inversa à divisão: um produto. Neste sentido, os termos complexos que são as unidades linguísticas se dão por meio de duas relações: divisão e produto.

Da análise das duas sequências, o sentido matemático do termo ‘relação’ destaca-se quando, nas sequências em questão, se analisa a relação como uma razão.

O termo ‘relação’ é polissêmico e consta de um sentido matemático na terminologia da matemática normalmente quando associado em sintagma: *relação entre conjuntos*, por exemplo. O

⁷ Operação de aritmética generalizada pelo uso de variáveis representadas por letras.

termo isolado, acreditamos, circula muito mais frequentemente na sociedade com o sentido social – de vínculo, de relacionamento, assim como, percebemos, nas leituras da teoria de Saussure, uma vez que nos parece circular não só majoritariamente, mas exclusivamente o sentido de vínculo, especialmente após a compreensão de língua enquanto estrutura. No entanto, é necessário chamar atenção para a polissemia do termo utilizado originalmente no francês, que associa um sentido próprio da matemática: a razão. Tal termo é: *rapport*.

A SD5, no idioma original, se dá da seguinte forma:

1. **Toute espèce d'unité linguistique représente un rapport**, et un phénomène aussi est un rapport. Donc **tout est rapport**. Les unités ne sont pas phoniques, elles sont créées par la pensée. On n'aura que des termes complexes:

$$\left(\frac{a}{b}\right) (a \times b)$$

Tous les phénomènes sont des rapports. Ou bien parlons de **différences**: tout n'est que **différence utilisée comme opposition, et l'opposition donne la valeur** (SAUSSURE, 1967-1968, p. 274-275 *apud* HABLER, 2015, p. 15, grifos nossos).

A consulta ao instrumento linguístico dicionário de francês confirma o sentido de vínculo atribuído a *rapport*. Contudo, uma consulta a dicionários terminológicos matemáticos ou mesmo informativos pedagógicos em língua francesa, associam o vocábulo *rapport* à operação matemática de razão:

Un rapport est une comparaison entre deux quantités ou deux grandeurs de même nature exprimées avec la même unité de mesure.

Un rapport fait intervenir la division et peut être noté sous la forme $\frac{a}{b}$ ou a : b (LES RAPPORTS, 2023).⁸

Nas sequências trazidas – e em outras – Saussure utiliza o termo não só associado à notação de razão como também parece aplicar a ideia e o modelo da operação, na medida em que o faz para representar a comparação entre duas unidades linguísticas, ou seja, duas grandezas de mesma natureza, a fim de “aferir”⁹ um fator diferencial. Em outras palavras, “diferença usada como oposição, e a oposição dá o valor” (vide SD6).

Ainda reproduzindo ditos de Saussure, vejamos como, em outro texto, a operação é utilizada para aferir a diferença entre dois signos relacionados: “Exemplo simples: fôt : fôti, o signo do plural é i. *Lance de xadrez*, portanto nova posição dos termos: fôt : foet; o signo do plural é agora a oposição ô : oe ¹⁰(queira-se ou não)” (ELG, p. 178, itálico no original).

Saussure parece operar com princípios que remetem à tradição formal de que cada letra/fonema funciona como um multiplicador na “álgebra da língua”, sendo, o significante, um produto destes multiplicadores.¹¹ A razão parece ser aplicada a fim de identificar o fator diferencial pela divisão de um produto por outro.

Na operação de razão algébrica, da divisão de um produto por outro, a divisão de medidas iguais resulta em 1, podendo ser omitido enquanto fator multiplicador, e medidas diferentes resultam em valores diferentes de 1. Na linguagem coloquial, podemos supor uma operação em que:

⁸ Em português: “Uma razão é uma comparação entre duas quantidades ou duas grandezas de mesma natureza expressas com a mesma unidade de medida. Uma razão envolve a divisão e pode ser notada pela forma a/b ou a : b” (tradução nossa).

⁹ A escolha do termo se justifica pelo fato de a operação não envolver números, logo, não falamos em medidas.

¹⁰ A marcação diacrítica no ô não consta na tradução em língua portuguesa, mas se pressupõe que haja, seguindo o raciocínio da primeira operação.

¹¹ Com a lembrança de que, na álgebra, duas letras justapostas representam uma multiplicação, a exemplo de xy, que representa a operação x vezes y.

• Em “fōt : foet” ou $\frac{f\bar{o}t}{foet}$, corta-se somente o f e o t comuns às duas grandezas, sobrando o \bar{o} “em cima” e o oe “embaixo”:

$$\frac{f\bar{o}t}{foet} = \frac{\bar{o}}{oe} \text{ ou } \bar{o} : oe$$

• Em “fōt : fōti” ou $\frac{f\bar{o}t}{f\bar{o}ti}$, corta-se o f, o \bar{o} e o t “de cima” com o f, o \bar{o} e o t “de baixo”, resultando em i como fator diferencial, com a ressalva de que, embora, na aferição, o fator diferencial detectável seja i , na operação e no mesmo raciocínio descrito acima, o resultado formal seria $\frac{1}{i}$ ou $1 : i$.

Ainda que a interpretação matemática signifique consideravelmente os ditos de Saussure, vemos como o possível sentido estritamente matemático do termo *rapport* não circula nas traduções.

Termo *rapport* e suas traduções

No original, em francês	Na tradução para o português	Na tradução para o inglês
<p>Toute espèce d’unité linguistique représente un rapport, et un phénomène aussi est un rapport. Donc tout est rapport. Les unités ne sont pas phoniques, elles sont créées par la pensée. On n’aura que des termes complexes:</p> $\left(\frac{a}{b}\right) (a \times b)$	<p>Toda espécie de unidade linguística representa uma relação, e um fenômeno também é uma relação. Portanto, tudo é relação. As unidades não são fônicas, elas são criadas pelo pensamento. Haverá apenas termos complexos:</p> $\left(\frac{a}{b}\right) (a \times b)$	<p>Every sort of linguistic unit represents a relationship, and a phenomenon too is a relationship. So it is all a matter of relationships. The units are not units of sound, they are created by thought. The terms are all complex:</p> $\left(\frac{a}{b}\right) (a \times b)$
<p>Tous les phénomènes sont des rapports. Ou bien parlons de</p>	<p>Todos os fenômenos são relações entre</p>	<p>All of the phenomena are relationships between</p>

différences : tout n'est que différence utilisée comme opposition, et l'opposition donne la valeur (SAUSSURE, 1967-1968, p. 274-275, <i>apud</i> HABLER, 2015, p. 15).	relações. Ou então falamos de diferenças: tudo é apenas diferença usada como oposição, e a oposição dá o valor (SAUSSURE, [2002] 2004, p. 13).	relationships. Or this can be put in terms of differences: it is all a matter of differences brought into play in opposition to each other, and being in opposition confers value (SAUSSURE, 1968, p. 274-275 <i>apud</i> BÉDOURET-LARRABURU, 2021, p. 74-75).
--	---	---

Fonte: acervo da autora.

Ambas as línguas, portuguesa e inglesa, possuem um termo específico para nomear tal operação: *razão* e *ratio*, respectivamente. Temos percebido que tais termos, que carregam o sentido estritamente matemático, não se veem representados nas sucessivas traduções da teoria linguística de Saussure, mesmo quando na presença de notação. O uso do termo *rapport*, percebemos, é uma regularidade na linguística geral, sendo fundamental acreditamos na compreensão de *signo* e de *língua*. Isto faz questionar se sentidos matemáticos produzidos na teoria de Saussure não têm sido apagados nas leituras por conta do fato de a obra circular majoritariamente em círculos de linguistas que, por formação, não costumam contar com uma experiência expressiva em estudos matemáticos. Não obstante, é nos estudos discursivos, na possibilidade de “outros sentidos”, que podemos lidar com inquietações como essa.

A pesquisa apresentada neste trabalho ainda se encontra em curso, porém, destaca-se como a Análise de Discurso, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, temse mostrado um aparato interessante para observar possíveis marcas de matematização nos estudos linguísticos com vistas à compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos.

Considerações finais

As leituras do *corpus* de Saussure são atravessadas por diversas questões, incluindo as questões relativas à autoria do *Curso de Linguística Geral*. Devido a isto, para seguir analisando o discurso saussuriano da forma que fizemos neste trabalho, tem sido necessário fazer escolhas enquanto analista. Uma dessas escolhas é considerar o discurso no CLG como discurso teórico de um sujeito-autor (ORLANDI, 2001, p. 73) historicamente referenciado a Saussure. Outra – e relacionada – escolha é, uma vez inscritos na perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas, considerar questões ideológicas e subjetivas atravessando não só as leituras como também a produção da teoria saussuriana e a circulação das ideias atribuída ao linguista de Genebra. Deste modo, a compreensão descrita na pesquisa apresentada neste trabalho sabe-se igualmente subjetiva e afetada por ideologia e pela experiência da analista no simbólico (ORLANDI, 2001). A experiência de Saussure no simbólico, além da historicidade da produção teórica, motiva o prosseguimento da pesquisa e de análises de matematizações na discursividade do linguista, uma vez que se registra em seu quadro biográfico a passagem pelo curso de Física e Química na Universidade de Genebra (SAUSSURE, 2006).

Ainda que, desta compreensão, se verifique a presença de matematização nas formalizações de Saussure, a perspectiva adotada neste trabalho faz considerar com ressalvas a tese da ‘*mathesis* linguística’ de Bouquet (2000), segundo a qual a descrição matematizada da linguística estaria atrelada a um projeto epistemológico intencional, passível de ser objetivamente reconstruído por meio de interpretação. Ao contrário, conforme nos apropriamos de conceitos caros à análise pecheutiana, consideramos o impossível de se alcançar o real de Saussure e nos afastamos de uma noção de história que “supõe a possibilidade de reconstituição do passado a partir de uma matéria inerte, o texto documental” (MARIANI, 2016).

Referências

- AUROUX, S. *Matematização da linguística e natureza da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BASSANEZZI, R. C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. São Paulo: Contexto, 2002.
- BÉDOURET-LARRABURU, S. The Concept of Value in Saussurian Semiology. *Language and Semiotic Studies*, v. 8, n. 1, 2022.
- BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- HABLER, G. *Las diferentes visiones de saussure al centenario de la publicación del curso de lingüística general*. Postdam: Universidad de Postdam, 2015.
- LES RAPPORTS. In: Alloprof, definition. Disponível em <Les rapports | Secondaire | Alloprof> acesso em 07/01/2023.
- MARIANI, B. S. C. “Larissas”: ou quando a falta de sentido faz sentido outro. In: MARIANI, B.; ROMÃO, L. M. S.; MEDEIROS, V. *Dois campos em (des)enlaces: discursos em Pêcheux e Lacan*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2012.
- _____. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. *RESGATE*, v. 24, p. 9-26, 2016
- MILNER, J. C. *Introdução a uma ciência da linguagem*. Petrópolis: Vozes, [1989-1995] 2021.
- NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2008.
- ORLANI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. A análise de discurso é possível? *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 138-156, jul./dez. 2019
- PÊCHEUX, M. As ciências humanas e o “momento atual”. In: _____. *Análise de Discurso*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, [1969] 2011.
- _____. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: _____. *Análise de Discurso*.

Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, [1969] 2011.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise do discurso: atualização e perspectivas. In: HAK, T.; GADET, F. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1857-1913] 2006.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, [2002] 2004.

SCHOLZ, H. Die Axiomatik der Alten. In: *Mathesis Universalis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.



Em 2022, o SAPPIL teve como tema “Educação Linguística de Hoje e de Amanhã” e foi realizado de forma mista (presencial e remota) entre os dias 31 de outubro e 16 de novembro. Este livro reúne os vinte e seis trabalhos selecionados entre as apresentações das pesquisadoras e pesquisadores discentes da Linha 3 “História, Política e Contato Linguístico”, dedicada a reflexões em torno da construção social e política das línguas, temáticas relativas à sua história e suas relações com o Estado, a sociedade, suas fronteiras e representações. Nesta obra, a leitora/o leitor encontrará temáticas inovadoras, abordagens teórico-metodológicas consistentes e os interesses de pesquisa de uma geração de futuros linguistas que muito tem a contribuir para o desenvolvimento dos Estudos da Linguagem no Brasil.

