

# Cadernos de Letras

## Multilinguismo, discurso e direitos linguísticos

Edição n.62

*Telma Pereira e Mônica Savedra*  
(Organização)



# Cadernos de Letras

**Multilinguismo, discurso  
e direitos linguísticos**

Edição n.62

*Telma Pereira e Mônica Savedra  
(Organização)*

Universidade Federal Fluminense  
Instituto de Letras  
Niterói  
1º semestre de 2021

Cadernos de Letras da UFF  
*Publicação semestral do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense*

**Reitor:** Antonio Claudio Lucas da Nóbrega  
**Vice-Reitor:** Fabio Barboza Passos  
**Diretora do Instituto de Letras:** Carla de Figueiredo Portilho  
**Vice-Diretora:** Silvia Sousa

**Editoras:** Silvia Maria de Sousa, Instituto de Letras, UFF, Brasil; Carla de Figueiredo Portilho, Instituto de Letras, UFF, Brasil

**Assistente editorial:** Cinthia Paes Virginio, UFF, Brasil

**Comissão executiva (2020-2023):** Carolina Paganine, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Tatiana Pequeno da Silva, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Mônica Maria Guimarães Savedra, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

### Conselho editorial

Catherine Dumas, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França  
Célia Marques Telles, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil  
Claudia Poncioni, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França  
Claudio Cezar Henriques, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil  
Dermeval da Hora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil  
Edvaldo Balduino Bispo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil  
Gerald Bär, Universidade Aberta Portugal, Portugal  
Eliana Yunes Eliana Lucia Yunes, PUC-Rio, Brasil  
Freda Indursky, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Greg Mullins, Evergreen College, Estados Unidos da América do Norte  
Hanna Jakubowicz Batoréo, Universidade Aberta Lisboa, Portugal  
Joana Matos Frias, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
José Luís Jobim, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil  
Laura Padilha, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil  
Luiz Fernando Valente, Brown University, Estados Unidos da América do Norte  
Marcelo Jacques de Moraes, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil  
Marcos Luiz Wiedemer, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil  
Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil  
Mariangela Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil  
Pedro Éiras, Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Instituto de Literatura Comparada Margarida Rosa, Portugal  
Pedro Serra, Universidad de Salamanca, Espanha  
Roberto Acízelo Quelha de Souza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil  
Simone Caputo Gomes, Universidade de São Paulo, Brasil  
Solange Coelho Vereza, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil  
Vanda Anastácio, Universidade de Lisboa, Portugal  
Vania Pinheiro Chaves, Universidade de Lisboa, Portugal  
Viviana Gelado, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

**Organização do número 62:** Telma Pereira, Universidade Federal Fluminense (UFF), e Mônica Savedra, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

**Coordenação da revisão:** Glória Braga Onelley, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Greice Ferreira Drumond Holzweber, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

**Supervisão da revisão:** Thaise Bastos Pio, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil e Adriana Rebello, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

**Revisão:** Bárbara Martins, UFF, Brasil; Lucas Dias Ferreira, UFF, Brasil; Matheus Guarino Sant'Anna Lima de Almeida, UFF, Brasil; Gabriela Natal de Oliveira da Silveira, UFF, Brasil; Glayci Kelli Reis da Silva Xavier, Colégio Pedro II / UFF, Brasil; Maria Clara Cunha Machado, UFF, Brasil; Yuri Nascimento, UFF, Brasil

**Equipe técnica:** Cinthia Paes Virginio, Editoração eletrônica / diagramação, Brasil

*Campus* do Gragoatá - Bloco C - sl. 515 - Niterói - RJ - CEP 24210-201, Brasil  
e-mail: cadernosdeletras.egl@id.uff.br

Cadernos de Letras: Universidade Federal Fluminense  
Instituto de Letras.  
Niterói: Instituto, 1990.  
Semestral

1. Análise do discurso. 2. Estudos sobre políticas. 3. Literatura brasileira.

*Cadernos de Letras da UFF*, Niterói - RJ, v. 32, n.62, p.355, 1º semestre de 2021.

# Sumário

## Apresentação

**Multilinguismo, discurso e direitos linguísticos, 8**

*Telma Pereira*

*Mônica Savedra*

## Entrevista

**Gltofobia, fenômeno de estigmatização social: entrevista com  
Philippe Blanchet, 13**

*Shirlei Baptistine*

## Dossiê

**O monolingüismo nacionalista do estado novo nas páginas da  
Revista de Imigração e Colonização, 23**

*Pedrina Barros de Castro*

**Multilingüismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a  
patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas  
minorizadas, 45**

*Marina Mello de Menezes Felix de Souza*

**Direitos linguísticos e a promoção da diversidade linguística no Brasil,  
80**

*Maria Clara Castellain Mayworm*

**Diversidade linguística e direitos linguísticos no contexto de refúgio  
do Rio de Janeiro, 101**

*Ana Balestro*

**Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil:  
rumo à gestão do multilinguismo, 119**

*Ísis Ribeiro Berger*

**Colégio Pedro II: democracia no ensino de línguas estrangeiras, 143**

*Maria Gabriela Braga da Silva*

**Debats autour de la norme et de la qualite de la langue en milieu  
minoritaire : l'exemple de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, 163**

*Laurence Arrighi*

*Émilie Urbain*

**The standardization process of Louisiana French: issues and outcomes,  
191**

*Nina Rioult*

**As reduções e as línguas: apontamentos sobre a formação do guarani  
paraguaio, 214**

*Joyce Palha Colaça*

**Inventário das palavras de origem portuguesa no malaio/indonésio,  
237**

*Ebal Bolácio*

**Trilhando caminhos de inovação e solidariedade: a vida e obra de Jan  
Blommaert, 271**

*Joel Windle*

*Daniel N. Silva*

## Tradução

**Descolonialidade e linguagem na educação: transgredindo os limites da língua na África do Sul, 282**

*Anderson Lucas Macedo*

*Gabriela Freire*

## Varia

**Polidez, expressão de postura e a comunicação fática: uma análise de interações em um fórum virtual, 314**

*Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira*

*João Pedro Marques*

**Epistemologia da errância: a sedentarização da significação na linguagem científica, 334**

*João Flávio de Almeida*

## *Apresentação*

# Multilinguismo, discurso e direitos linguísticos

**P**autar a 62ª edição do Cadernos de Letras da UFF no tema multilinguismo discurso e direitos Linguísticos significa discutir a situação linguística de todos os Estados nacionais, mesmo daqueles que não se consideram oficialmente multilíngues e que fomentam a ilusão de uma imanência monolíngue. O problema reside, principalmente, quando esses Estados encaram as comunidades multilíngues como um entrave, como um mal que deve ser extirpado pela imposição da língua oficial. Nesse ponto, entramos no âmbito das ameaças à cidadania e aos direitos linguísticos dos falantes. A garantia desses direitos tem impacto na educação, bem como na inserção dos sujeitos nas diferentes esferas da sociedade. Vale ressaltar que estamos considerando aqui o termo “multilinguismo” aplicado tanto à pluralidade linguística dos falantes como aos contextos em que onde as línguas são faladas.

Tendo como referencial o projeto CAPES-PRInT-UFF intitulado Mutilinguismo, direitos linguísticos e desigualdade social desenhamos a temática desta edição, com o objetivo de compartilhar com o leitor reflexões que se articulam em torno do campo dos estudos da linguagem e que se pautam na luta pelos direitos linguísticos.

A presente edição toma o multilinguismo como principal norte, esperando, assim, contribuir para as questões relacionadas com as línguas em situação minoritária e com o acesso a educação linguística como direito fundamental.

Na entrevista que abre esta edição, o sociolinguista Philippe Blanchet responde às questões propostas por Shirlei Baptistone a respeito



do tema discriminação linguística, definida pelo pesquisador francês como glotofobia. Nos trabalhos de Blanchet, observamos seu engajamento como agente na luta contra este tipo de segregação social.

Para entendermos como o Brasil vem, ao longo da história, tentando apagar sua diversidade linguística e construir uma imagem de país monolíngue, sugerimos a leitura do texto de Pedrina Barros de Castro. A autora pontua nas páginas da Revista de Imigração e Colonização o eco das ações implementadas pelo Governo Vargas no período do Estado Novo (1937-1945) que disseminaram o discurso nacionalista e a defesa do monolingüismo pela promoção da língua portuguesa.

Na sequência, o artigo de Marina Souza destaca as políticas linguísticas de cooficialização e de patrimonialização de línguas minoritárias no Brasil, sobretudo em relação às línguas indígenas e às línguas de imigração. Ao analisar o papel dos diversos entes federativo, após a Constituição de 1988, a autora aponta a relativa autonomia regional na tomada de decisões.

Com foco mais voltado para a área dos direitos linguísticos, o texto de Maria Clara Castellain Mayworm traça um panorama histórico do tema na legislação internacional e no ordenamento interno, bem como o desenvolvimento do Direito Linguístico como disciplina e campo de estudo. A relevância do artigo se encontra, principalmente, em demonstrar como o fortalecimento da disciplina no Brasil pode ser uma importante ferramenta para acolher demandas apresentadas pela sociedade civil em prol de um espaço linguisticamente mais plural e democrático.

O artigo de Ana Balestro se pauta igualmente pelo tema dos direitos linguísticos, associado, por seu turno, aos contextos de refúgio, de migração e de acolhimento. São contextos que expõem a necessidade de se pensar a diversidade linguística pelo prisma da temática abordada pela autora e de sua relação direta com os demais direitos dos sujeitos envolvidos nas situações de refúgio.

A contribuição de Ísis Berger se volta para as políticas linguístico-

educacionais no Brasil e a gestão do multilinguismo na educação. A autora salienta a necessidade do estabelecimento de interlocuções na gestão do multilinguismo com vistas à promoção da pluralidade das línguas no país.

Maria Gabriela Braga da Silva reforça a perspectiva educacional do multilinguismo ao apresentar o Colégio Pedro II como um importante agente na democratização do ensino de línguas estrangeiras na educação pública brasileira. A autora identifica esse estabelecimento de ensino como um lugar de resistência às políticas linguísticas monolíngues.

As pesquisadoras Laurence Arrighi e Émilie Urbain baseiam-se nos discursos sobre a língua francesa que circulam em uma comunidade francófona minoritária do Canadá para refletir sobre o uso e as normas do francês na região da Acádia da Nova Brunswick. De acordo com as linguistas canadenses, os comentários sobre a língua, sejam feitos por atores sociais comuns ou por figuras públicas, revelam questões sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Nina Rioult discute o processo de padronização desencadeado pelo movimento de revitalização da língua francesa no estado da Luisiana, nos Estados Unidos, uma região marcada pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo de origem francesa, africana, americana e franco-canadense.

Enriquecendo a temática deste número, o artigo de Joyce Palha Colaça aborda o processo de gramatização da língua guarani no Paraguai no contexto das reduções jesuítas. A autora toma como ponto de partida o período colonial, dando destaque ao papel do ensino da religião nesse processo pela produção de gramáticas das línguas americanas.

Ebal Bolácio contribui para a discussão do multilinguismo tendo como referência o exemplo do contato entre o português e o malaio em dicionários. O autor investiga os vocábulos de origem portuguesa no malaio da Indonésia, listados até a década de 1980, e constata que ainda há a presença de muitas palavras nessas obras.

Finalizando o dossiê do número 62 do Cadernos de Letras, temos uma homenagem póstuma ao sociolinguista belga Jan Blommaert (1961-2021), tecida por Joel Windle e Daniel N. Silva. Os dois pesquisadores relembram a importância da contribuição teórica de Blommaert para os estudos de linguagem considerando que o pesquisador desenvolveu seus trabalhos de forma transdisciplinar, nas interfaces entre os estudos da linguagem, antropologia e sociologia, contribuindo, assim, para o refinamento de conceitos como ideologia linguística, superdiversidade, indexicalidade, escala e cronotopo, entre outros.

Na seção Tradução, Macedo e Freire retomam o tema abordado no dossiê deste número apresentando a tradução do artigo *Decoloniality and language in education: Transgressing language boundaries in South Africa*, de Carolyn McKinney (2020). No artigo, McKinney se baseia na teorização da descolonialidade para mostrar como a língua(gem) na educação política na África do Sul continua a ser moldada por uma matriz colonial de poder, o que leva ao silenciamento das crianças africanas e sua exclusão de uma educação de qualidade.

E, finalmente na seção Varia, o leitor encontrará as contribuições de Ana Larissa Oliveira, João Pedro Marques e João Flávio de Almeida. No primeiro artigo, Oliveria e Marques afirmam que o elemento fático da linguagem influencia a conectividade, enriquecendo as trocas intersubjetivas realizadas em ambiente digital, e inferem que o emprego de estratégias de polidez pode afetar a comunicação cibernética. No segundo artigo, Almeida discute as noções de errância e sedentarização com o objetivo de propor uma nova perspectiva para se olhar os saberes que o autor considera excluídos dos muros acadêmicos.

Desejamos a todos uma boa leitura sobre a rica diversidade linguística e cultural aqui reunida.

Telma Pereira (UFF)  
Mônica Savedra (UFF)

# Entrevista



# Gltofobia, fenômeno de estigmatização social: entrevista com Philippe Blanchet<sup>1</sup>

*Shirlei Baptistone<sup>2</sup>*

Resumo: Nesta entrevista, o sociolinguista Philippe Blanchet aborda o tema da discriminação linguística, definida por ele como gltofobia. Blanchet contribuiu enormemente para a conceituação desse fenômeno e vem atuando na luta contra este tipo de segregação social. A presente entrevista foi realizada meses após o término do meu estágio de doutorado sob sua direção, auxiliado pela Professora Gudrun Ledegen, no laboratório PREFICS (Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique), na Université de Rennes 2. Esse estágio foi realizado no âmbito do projeto de internacionalização CAPES-PrInt “Multilinguismo, direitos linguísticos e desigualdade social”, da Universidade Federal Fluminense.

Palavras-chave: Gltofobia. Língua. Classe social. Segregação social Ideologia.

**SB:** Em 1998, você cunhou a palavra “gltofobia” para designar discriminação, desprezo, ódio, agressão ou depreciação de pessoas pelo uso de certas formas linguísticas consideradas incorretas, inferiores à língua oficial ou padrão, aquela que recebe prestígio social. Que leitura podemos fazer de um país que se orgulha de ser o país dos direitos humanos, mas que ainda mantém vigorosamente a ideologia da estigmatização social e não reconhece a seriedade de tal discriminação? Lembro-me de um recente caso de discriminação linguística relatado pela mídia, em julho de 2020<sup>3</sup>, após a nomeação do novo Primeiro Ministro, Jean Castex, quando algumas

---

1 Professor Dr. Philippe Blanchet; Universidade de Rennes. Professor de sociolinguística e didática da linguagem, Departamento de Comunicação, Universidade Rennes 2. <https://blogs.mediapart.fr/philippe-blanchet/blog>

2 Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Professora de francês do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ). As perguntas serão antecedidas com as iniciais: PH: iniciais de Philippe Blanchet e SB: iniciais de Shirlei Baptistone.

3 <https://france3-regions.francetvinfo.fr/occitanie/haute-garonne/toulouse/glottophobie-nouveau-premier-ministre-jean-castex-victime-discrimination-raison-son-accent-du-sud-ouest-1850298.html>

peessoas zombaram de seu sotaque.

**PB:** Como nos lembra Robert Badinter, ex-Ministro da Justiça e membro do Conselho Constitucional francês, a França não é o país dos direitos humanos por duas razões. A primeira delas é que, embora a França seja o país onde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi proclamada em 1789, ela não é o país onde a própria ideia dos direitos humanos e desse tipo de declaração foi criada. A declaração inicial foi feita um século antes, na Inglaterra (a Bill of Rights, de 1689, cuja origem remonta ao Habeas Corpus de 1215) e foi especialmente incluída nas primeiras dez emendas da primeira Constituição americana elaborada entre 1777 e 1791, que influenciou os revolucionários franceses. A segunda razão é que o Estado francês, sob vários regimes políticos desde 1789, tem desrespeitado regularmente os direitos humanos e continua a fazê-lo até hoje, a ponto de ser condenado pela Corte Europeia dos Direitos Humanos e interpelado pela Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos. A França contribuiu para a afirmação dos direitos humanos, mas daí a afirmar que ela é a origem ou o principal símbolo desses direitos é uma publicidade enganosa, bem afinada com a arrogância francesa, que se apresenta para o mundo como a portadora das luzes e das mensagens universais.

Dessa forma, não é surpreendente que ao longo da história francesa uma outra tendência profunda que se tenha desenvolvido e continue a desenvolver-se: a tendência despótica. A França tem uma tradição contínua de regimes despóticos, desde o século XVII com a monarquia absolutista, passando pelo Período do Terror, em 1793, quando a Revolução se tornou uma ditadura, pelos governos de Napoleão I e Napoleão III, pela colonização, pelo regime de Pétain, durante a Segunda Guerra Mundial, pelos aspectos monárquicos da Quinta República a partir de 1958 e pelas ideias da extrema direita que continuam a circular amplamente até mesmo entre as pessoas da chamada direita “republicana” ou mesmo do “centro” (como o regime macronista, no momento) ou supostamente de “esquerda” (como Manuel Valls). A partir de 1793, essa tendência despótica se uniu

a uma outra não especificamente francesa, aquela do nacionalismo. Isso deu origem a um nacionalismo despótico de tal forma presente na França que, a partir de 1789, o objetivo passou a ser construir um Estado-nação centralizado e, portanto, uma nação unificada que até então não existia. Assim, a França que conhecemos hoje resultou de uma agregação de regiões e de povos que, inicialmente, eram muito distintos, com histórias, culturas e línguas diferentes, mais ou menos reunidos sob a realeza francesa, com status variados, incluindo até uma autonomia muito forte e o status de uma “província considerada estrangeira” (era o caso, por exemplo, de minha região de origem, a Provença, onde o francês só se generalizou ao longo do século XX).

A grande burguesia e a aristocracia “modernista” tomaram o poder em 1789 e recuperaram os atributos da aristocracia real. Elas escolheram unificar fortemente o país em torno de uma identidade nacional a ser construída, de seu centro parisiense e de um elemento emblemático: a língua francesa, que era então apenas a forma popular da língua da grande área geográfica da bacia de Paris e a língua das classes dirigentes de forma artificialmente reconstruída, latinizada e complexificada. O francês foi então erguido como um totem de identidade nacional, venerado, sacralizado, principalmente na forma padronizada das elites. A partir daí, foi criada uma verdadeira ditadura linguística: imposição do francês, proibição de muitas outras línguas da França, estigmatização das populações (mesmo sendo uma grande maioria) que falavam essas outras línguas. As escolas desempenharam e continuam a desempenhar um papel importante no estabelecimento e na perpetuação da glotofobia estatal, inclusive no plano jurídico, que tem sido inculcada como “normal” e “desejável” ao longo de várias gerações. No final do século XIX, o francês ainda era pouco praticado na França, mas sua posição de prestígio, de dominação e aspiração foi poderosamente estabelecida. Durante o século XX, a população tornou-se gradualmente francófona. Entre os anos de 1950 e 1970, as crianças eram educadas em francês (mas não todas). Como resultado, surgiram variedades regionais do francês, influenciadas pela primeira língua local

dos habitantes, e, particularmente, os famosos sotaques. O Estado passou, então, a persegui-los por intermédio das escolas, da mídia, dos critérios de promoção social e do processo de homogeneização linguística, rejeitando as formas regionais de francês, considerando-as errôneas, estigmatizando e ridicularizando-as em prol de um modelo hegemônico do francês da burguesia parisiense. Essa política linguística foi acompanhada por uma política de educação “patriótica”, de ensino nacionalista de uma história reduzida e parcialmente falsificada, da imposição de uma “cultura comum”, por exemplo, literária. De minha parte, além do fato de minha língua familiar, o provençal, ter sido totalmente banida da escola (minha avó foi severamente castigada na escola por utilizá-la), nunca me ensinaram nem a história da Provença (há muitos anos independente), nem a rica literatura provençal, por exemplo.

A ideia de que seria “normal” e “justificado” proibir uma pessoa de expressar-se em sua primeira língua, além do francês, menosprezar as línguas regionais chamadas patois ou uma forma não padronizada de francês, impor o uso de uma única língua e sua variedade normativa, tudo isso está tão profundamente enraizado na ideologia nacional francesa que a maioria das pessoas nem sequer imagina que ela possa ser discriminatória, injusta, abusiva e muito provavelmente ilegal. A relação com as chamadas “línguas de imigração” continua marcada pelo espírito de superioridade colonial e pela ordem de assimilação. Houve algum progresso nos últimos anos, sobretudo na aceitação dos “sotaques” em francês, daí os casos recentes da mídia que você mencionou. A noção de glotofobia, indispensável para analisar e identificar a discriminação sobre pretextos linguísticos, começou a espalhar-se na França desde a publicação de meu livro de 2016<sup>4</sup>. Mas isto é apenas o começo, e ainda há profundas mudanças a serem feitas. Como você pode ver, eles abordam questões fundamentais que são difíceis de modificar.

---

4 BLANCHET, Philippe. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel, 2016 [coll. Petite Encyclopédie critique].



**SB:** Como a promoção de expressões como língua legítima, língua única, língua da República, domínio do idioma, superioridade de um idioma língua sem sotaque, corresponde a um ideal normativo e contribui para o reforço das representações glotofóbicas?

**PB:** Toda esta parafernália terminológica, que poderia ser complementada, por exemplo, com “erro linguístico, dialeto, patois” serve para estabelecer na sociedade e na mente das pessoas, por meio da educação escolar, a ideia de que essa visão das línguas, e do francês em particular, faz parte de um sistema completo, lógico, natural e, portanto, poderosamente convincente.

**SB:** Fale-nos um pouco mais sobre a ideologia linguística francesa que faz da língua não apenas o cimento sagrado da identidade nacional, como também um símbolo de distinção de classe social.

**PB:** Expliquei aqui a construção linguística de uma identidade nacional francesa assimiladora (porque poderia ser bem diferente: pluralista, federalista, plurilíngue). Mencionei de passagem que, de fato, foi a grande burguesia que se amparou na Revolução Francesa para tomar o poder em lugar da aristocracia (parte da qual adere ao projeto revolucionário por convicção ou oportunismo e permanece no poder). Impor a língua da capital (que permanece Paris), a língua do poder (que permanece central e muito rapidamente se torna extremamente centralizada) significa instalar um filtro muito poderoso no acesso ao poder em uma época em que a grande maioria da população do país (provavelmente mais de 75%) não sabe nada de francês, especialmente as camadas populares, os camponeses, os operários, os artesãos, os pequenos comerciantes. Adicionar aí um segundo filtro, o do francês normativo e sua grafia deliberadamente complicada, significa restringir ainda mais a possibilidade de acesso ao poder e aos recursos que ele oferece. Pierre Bourdieu analisou muito bem como, ainda hoje, na França, o “capital simbólico” que constitui a língua serve para distinguir as classes sociais. O sistema escolar francês, um dos mais desiguais do mundo, que aumenta a desigualdade em vez de reduzi-la (apesar de alguns casos de sucesso marginais que servem de

álibi), é baseado na língua. O legítimo idioma francês, prescrito pela escola e exigido para o sucesso escolar (ligado ao avanço socioeconômico), é claramente o das classes sociais abastadas das grandes cidades da metade norte da França, com base no modelo da burguesia parisiense. Seus efeitos são sentidos em outras esferas de poder: na mídia e na política, das quais são excluídos, exceto em nível muito local, todos aqueles que não adotam essa norma linguística. E não estou nem mesmo falando com você sobre a ideia de usar uma língua que não seja o francês: quando o presidente da coletividade territorial da Córsega, eleito democraticamente com sua maioria autonomista-independentista da Córsega, falou simbolicamente por três minutos em língua corsa em 2015, ele sofreu um verdadeiro linchamento pela mídia e pelos políticos da França continental.

**SB:** Em sua opinião, existe uma ligação entre o surgimento de normas endógenas e as desigualdades sociais nos países francófonos?

**PB:** Não, eu acho que não, trata-se de uma norma prescritiva. Os usos e o nível de proficiência em francês são frequentemente um reflexo das desigualdades sociais nos chamados países francófonos do “Sul”, pois, mesmo que o francês seja a única língua oficial para a promoção socioeconômica e educacional, ele é principalmente um apanágio das classes sociais abastadas. Mas nestes grupos sociais são feitos esforços para falar o máximo possível de acordo com a norma parisiense, sem nunca conseguir fazê-lo plenamente, uma vez que o biplurilinguismo produz seus efeitos normais de misturas linguísticas, mesmo que apenas em grau limitado. Para que surja uma norma endógena, ela deve ser baseada em práticas que sejam locais e compartilhadas por uma grande parte da população, incluindo as classes dominantes, mas não se limitando a elas. Essa ideia também vale para os chamados países francófonos do “Norte”.

**SB:** Conte-nos um pouco mais sobre o paradoxo que escreveu sobre a língua francesa em um artigo de 2014: “O francês seria (paradoxalmente), internacionalmente, a garantia da diversidade diante de uma suposta

tendência hegemônica do inglês e, na França, a garantia da unidade (outro paradoxo) diante de uma suposta tendência comunitária das chamadas línguas regionais e da imigração<sup>5</sup>”.

**PB:** Gostaria de salientar que o discurso do Estado francês é exatamente o oposto, dependendo se ele fala do internacional ou do nacional. Internacionalmente, ele apoia a diversidade linguística e o plurilinguismo, provavelmente por interesse: o francês contra seu rival número um, o inglês, que corre o risco de tornar-se a única língua internacional; o francês com as chamadas línguas nacionais e locais em países francófonos a fim de melhor ser aceito nesses lugares. Na França, por outro lado, o discurso é reduzir ao máximo a diversidade linguística, como já disse anteriormente.

**SB:** A política de homogeneização linguística é comum às línguas e às culturas do mundo, mesmo que a diversidade linguística e cultural seja uma realidade? Por que é assim?

**PB:** Não. Há muitas sociedades, muitos Estados, que organizam a diversidade linguística e cultural. Eles não procuram reduzi-la ou destruí-la, mas, ao contrário, desenvolvê-la. Eles têm vários idiomas oficiais e reconhecem os direitos linguísticos. Tomemos como exemplos: o Mali, a Bolívia e as ilhas Maurício, mas também, em diferentes graus, a África do Sul, a Espanha, o Marrocos, o Reino Unido, o Senegal e a Suíça não faltam exemplos. Mas há também uma tendência, inerente à noção de Estado-nação, correlacionada com poderes autoritários, ideologias nacionalistas e até xenóforas, para tentar impor o monolinguismo e erradicar o plurilinguismo: a França, a Espanha sob Franco, a Itália sob Mussolini, a Turquia, a URSS sob Stalin.

**SB:** Você concorda que, de acordo com as práticas dos atores glotopolíticos (linguistas, instituições, cidadãos), eles podem desempenhar o papel de agentes glotofóbicos?

---

5 BLANCHET, Philippe; CLERC, Stephanie; RISPAIL, Marielle. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. Ela: Études de linguistique appliquée, v. 3, n. 175, 2014.

**PB:** Sim, eu concordo plenamente. Cada pessoa é um agente glotopolítico que contribui de sua própria maneira para estabelecer, confirmar, reforçar ou desafiar, subverter, transformar, substituir uma ordem sociolinguística. Isso acontece mesmo em seus comportamentos linguísticos mais «micro», como ao corrigir uma criança para que fale de uma determinada forma, em uma determinada situação, ou até mesmo ao desdenhar uma pessoa porque ela fala de certa maneira, tem um sotaque, usa uma determinada palavra ou língua. Ou, ao contrário, para encorajar as pessoas a falarem de uma certa maneira, a aprender um idioma etc.

**SB:** O ano de 2020 foi abalado pelo assassinato do americano George Floyd e pelas manifestações antirracistas ao redor do mundo. Será finalmente uma oportunidade de dar voz a tantos outros grupos minoritários? O que pensa sobre isso?

**PB:** É uma luta muito antiga, muito longa e muito difícil. Por um lado, porque os sistemas de dominação e desigualdade estão embutidos nas próprias estruturas das sociedades (e, portanto, difíceis de mudar). Por outro lado, porque essas dominações foram transformadas em hegemonia, o que faz com que os dominados as aceitem, acreditem que são inevitáveis ou mesmo normais, e, às vezes, até contribuam para elas. Finalmente, porque as “maiorias” (não em número, mas em poder), que se beneficiam do sistema, são ambas muito poderosas e muito espertas: elas dividem as “minorias” (não em número, mas em poder) entre si para evitar que se unam e lutem juntas contra o próprio princípio de dominação e desigualdade. Eles colocam os pobres daqui contra os pobres de outros lugares, negros contra ameríndios ou imigrantes recentes; eles criam uma espécie de hierarquia de dominação e discriminação para que aqueles que se sentem mais discriminados do que outros reivindiquem prioridade sobre os outros. Entretanto, todas as discriminações têm o mesmo processo e o mesmo resultado. Quer seja por um pretexto glotofóbico ou xenófobo ou homofóbico ou racial, no final, há sempre uma pessoa privada de seus direitos.

**SB:** Em sua opinião, como a universidade pode desempenhar um papel na luta contra a gltofobia?

**PB:** Por intermédio da educação, essa é uma de suas missões. Também por meio da pesquisa e, finalmente, não praticando a própria gltofobia, desenvolvendo, ao contrário, o acesso ao plurilinguismo e, em particular, às línguas minoritárias.

**SB:** Muito obrigada, Professor Blanchet, por sua participação neste número do Cadernos de Letras da UFF dedicado ao tema “Multilinguismo, Discurso e Direitos Linguísticos”.

---

*Gltothophobia, a phenomenon of social stigmatization:  
interview with Philippe Blanchet*

*Abstract: In this interview, sociolinguist Philippe Blanchet addresses the topic of linguistic discrimination, defined by him as gltothophobia. Blanchet has contributed enormously to the conceptualization of this phenomenon and has been active in the fight against this type of social segregation. The present interview was conducted months after the end of my doctoral internship under his direction, assisted by Professor Gudrun Ledegen, at the PREFICS laboratory (Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique), at the Université de Rennes 2. This internship was carried out within the framework of the CAPES-PrInt internationalization project "Multilingualism, linguistic rights and social inequality", at the Universidade Federal Fluminense.*

*Keywords: Gltothophobia. Language. Social class. Social segregation. Ideology.*

---

Recebido em: 01/12/2020

Aceito em: 13/04/2021

# Dossier

# O monolinguismo nacionalista do estado novo nas páginas da *Revista de Imigração e Colonização*

*Pedrina Barros de Castro*<sup>1</sup>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da *Revista de Imigração e Colonização* ao conjunto de ações implementadas pelo Governo Vargas no período do Estado Novo (1937-1945) de forma a disseminar e legitimar o nacionalismo no Brasil. Nesse contexto, a defesa do monolinguismo baseado na língua portuguesa era entendida como fundamental para se alcançar não só a união da população brasileira como a assimilação das comunidades de imigrantes. Dessa maneira, além das políticas autoritárias de restrição ao uso e ao aprendizado do idioma estrangeiro, realizadas diretamente pelo Governo Vargas por meio de leis, diversas outras políticas linguísticas foram desenvolvidas mediante a utilização do aparato estatal, com o objetivo de construção da identidade nacional, como a publicação da *Revista de Imigração e Colonização*.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Nacionalismo. Revista de Imigração e Colonização.

O nacionalismo representou um dos principais alicerces do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), perpassando os mais diversos âmbitos de atuação, como econômico, político, social, cultural e de segurança. Atuando como elemento aglutinador no projeto de desenvolvimento do Brasil, o ideário nacionalista se acentuou durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945).

A crise mundial do liberalismo, decorrente, principalmente, dos problemas sociais e políticos sobrevividos da primeira Guerra Mundial na Europa, bem como dos problemas econômicos que culminaram na quebra

---

1 Possui graduação em Letras: Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (2004) e mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Português para Estrangeiros pela mesma Universidade (2006). É doutoranda em História, Política e Contato Linguístico no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, concorreu para o surgimento de sistemas políticos totalitários, como o fascismo e o nazismo, bem como para a defesa de uma maior intervenção do Estado na economia.

No Brasil, a Revolução de 1930, que deu fim à alternância de poder entre as oligarquias agrárias dos estados de São Paulo e Minas Gerais, inaugurou um novo tempo – a Era Vargas (1930-1945). Os 15 anos do presidente Getúlio Vargas no poder federal foram marcados por muitas disputas políticas. Alianças e rivalidades entre os principais grupos políticos em cena se alternavam, conforme se apresentava o complexo cenário político e econômico do país. O próprio Presidente se transmutou ao longo dos anos, traçando caminhos e aproveitando oportunidades na construção do seu projeto de poder. De líder do movimento que derrubou a República Velha e instituiu o Governo Provisório (1930-1934), passando pela incipiente democratização do país no Governo Constitucional (1934-1937) e chegando, enfim, a seu objetivo, o Estado Novo (1937-1945), Vargas apresentou uma trajetória que, embora oscilante e muitas vezes até contraditória, foi marcada pela busca da centralização do poder em sua figura.

Admirador do regime fascista de Mussolini na Itália, Vargas acreditava que a democracia liberal era um entrave à solução dos problemas pelos quais o Brasil passava, não sendo possível a realização das profundas mudanças necessárias ao desenvolvimento do país, senão por meio de um Estado forte e centralizado. Da mesma maneira, entendia que somente por meio da concentração do poder no Estado seria possível a coesão nacional e o alcance do bem comum. Nesse contexto, foram criadas estruturas burocráticas de administração e planejamento, consolidando, assim, o intervencionismo estatal. Segundo Belarmino,

Em diferentes setores sociais, órgãos ligados diretamente à presidência ou aos ministérios funcionavam como aparatos legais das políticas



implantadas pelo Estado Novo. Eram transmissores do discurso nacionalista que buscava alcançar os diversos grupos sociais existentes (BELARMINO, 2012, p. 60).

Entre esses órgãos, encontrava-se o Conselho de Imigração e Colonização, criado em 1938, quando houve uma redefinição da política imigratória do Brasil, que se refletiu em uma ampla legislação sobre o assunto. A questão das comunidades de imigrantes era tratada com muita atenção pelo Governo, uma vez que o projeto de construção da Nação preconizava a homogeneização da população – um só povo, uma só língua, uma só nação.

Monteagudo (2012) explica que, com a invenção do nacionalismo, decorrente das mudanças revolucionárias ocorridas na Europa a partir do séc. XVIII, tornou-se norma o monolinguismo dos Estados. Segundo o autor,

[...] a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum. Da noção de “estado francês” (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de “nação francesa”, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa (MONTEAGUDO, 2012, p. 48).

Desde então, o plurilinguismo, que era o natural nos estados dinásticos, passou a ser considerado a exceção e até mesmo uma anomalia nos estados-nação, devendo ser substituído pelo monolinguismo. Assim, entendendo-se a língua como ferramenta de transmissão de valores e crenças, como fator de identidade, de pertença, a diversidade linguística representava uma ameaça à nação brasileira. Dessa maneira, fazia-se fundamental a assimilação dos imigrantes, principalmente das colônias mais afastadas, situadas nas zonas rurais da região sul do país. A existência

dessas áreas, chamadas de quistos raciais, onde comunidades viviam a cultura de seu país de origem, fechadas à sociedade externa a elas, era vista com apreensão pelo Estado.

Nesse propósito de assimilação das comunidades de imigrantes, foram desenvolvidas políticas linguísticas, visando a assegurar o monolingüismo nacionalista do Estado Novo. Assim, a língua se constituiu num poderoso instrumento de coerção, não só na obrigação do aprendizado e do uso do português, como na proibição do aprendizado e do uso do idioma do imigrante. Para que essas políticas fossem bem sucedidas, o Governo Vargas fazia uso tanto do aparelho repressivo do Estado – como legislação e exército – quanto do aparato ideológico – como meios de comunicação e intelectuais.

A partir de 1938, foi construído um rígido arcabouço jurídico em torno da questão imigratória que impunha inúmeras restrições às comunidades de imigrantes, a começar pelo Decreto-Lei nº 406/1938. Nele foram estabelecidos os preceitos para a entrada e permanência dos estrangeiros no país, a quem foram negados direitos linguísticos como: denominar em idioma estrangeiro qualquer núcleo, centro ou colônia, além de estabelecimentos de comércio, indústrias e associações; e, nas escolas rurais, ministrar em língua estrangeira qualquer matéria, bem como ensinar idioma estrangeiro a menores de 14 anos e utilizar, no ensino primário, livros escritos em idioma estrangeiro.

Outras normas decretadas no mesmo ano e no seguinte dão continuidade ao exercício do poder de polícia linguística. O Decreto nº 3.010/1938 sujeita a publicação de material impresso em língua estrangeira a autorização e registro no Ministério da Justiça. E nas zonas rurais, faz-se necessária ainda consulta prévia e parecer favorável do Conselho de Imigração e Colonização, tendo em vista “a necessidade de impedir o cultivo demasiadamente vivo da língua, de tradições e costumes estrangeiros numa determinada zona” (BRASIL, 1938b). O Decreto-Lei nº 868/1938,

que cria a Comissão Nacional de Ensino Primário, dá início à Campanha de Nacionalização do Ensino, cujo objetivo principal era a nacionalização integral das chamadas escolas étnicas, criadas pelos imigrantes nas áreas rurais do país.

Por fim, o Decreto-Lei nº 1.545/1939, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, determinava as competências dos principais órgãos públicos federais no projeto de assimilação dos imigrantes. Conforme o Art. 1º: “Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum” (BRASIL, 1939b).<sup>2</sup>

Para dar legitimidade a todo esse aparato repressivo, o Governo Vargas contou com o apoio de parte significativa da intelectualidade da época, além dos meios de comunicação privados, mas, acima de tudo, valeu-se das instituições do próprio Estado, como o Conselho de Imigração e Colonização.

Segundo Cooper (1997, p. 98), mesmo em governos totalitários, o consentimento dos governados é fundamental para que uma política linguística seja bem-sucedida. Dessa maneira, antes de sua implementação, é importante a realização de ações de promoção das políticas linguísticas com o objetivo de se criar uma opinião pública positiva sobre elas.

Nesse sentido, o Conselho de Imigração e Colonização assume um papel de destaque, principalmente por meio da publicação da *Revista de Imigração e Colonização*, na construção de um discurso de legitimação das políticas linguísticas opressivas do Estado Novo.

---

2 Foi mantida a ortografia original nas citações retiradas tanto da legislação pesquisada quanto da *Revista de Imigração e Colonização*.

## O Conselho de Imigração e Colonização

O Conselho de Imigração e Colonização (CIC) foi criado em 4 de maio de 1938 pelo já citado Decreto-Lei nº 406, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Sua principal função era coordenar as ações relacionadas com a imigração, a colonização e a concentração de estrangeiros no país.<sup>3</sup>

Composto por sete membros nomeados pelo Presidente da República, o órgão contava ainda com a participação de representantes dos estados da federação, que atuavam como observadores. Havia uma grande interlocução entre o CIC e os interventores federais nos estados. De um lado, o Conselho realizava, a pedido destes, pesquisas para verificar o nível de assimilação das comunidades imigrantes, fornecendo informações acerca das vantagens e desvantagens em receber imigrantes de determinada procedência. Do outro, os representantes dos estados contribuíam com informações obtidas por meio da experiência direta com as comunidades de imigrantes nos estados.

As competências do CIC, arroladas em seu regimento interno (Decreto nº 3.691/1939), dividem-se em duas grandes vertentes: a da proposição ao Governo de medidas legais referentes a questões como fixar cotas de imigração e fiscalizar a sua distribuição, promover a assimilação e evitar a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território nacional, proibir total ou parcialmente a imigração, reformar os serviços imigratórios etc.; e a da realização de estudos referentes a questões como os problemas relativos à seleção imigratória, à antropologia étnica e social, à biologia racial e à eugenia, os movimentos imigratórios, a colonização em geral etc.

---

3 Ao Conselho também competiam estudos e planejamentos referentes a temas como migração interna, vazios demográficos, questões agrárias e turismo.

Durante o Estado Novo, consolidou-se a noção de que era indispensável um maior controle sobre todo o processo migratório. Entendia-se como fundamental para o crescimento do país aumentar o seu contingente populacional e, para o Conselho, o papel do imigrante permanecia essencial. No entanto, já não era mais possível uma imigração indiscriminada. Criou-se então a figura do imigrante desejado, aquele que deveria preencher os requisitos estabelecidos de forma a servir aos interesses do país.

As ações desenvolvidas no primeiro ano de trabalho do CIC foram apresentadas num artigo no primeiro número da *Revista de Imigração e Colonização*, órgão oficial do Conselho. Nele, também foram expostos os princípios da política migratória do Estado Novo.

Para os países novos como o Brasil, a política migratória que mais convém é a que tem em vista evitar os elementos indesejáveis e os de difícil assimilação, e promover a entrada de boas correntes migratórias em harmonia com a expansão econômica do país. Essa política tem de basear-se, portanto, no selecionamento da imigração, pois é dever máximo do Estado intervir na composição da sua população, de forma a criar a maior colaboração e harmonia entre os elementos que a formam (CONSELHO, 1940, p. 7).

Para além das questões econômicas, outro ponto importante da política migratória era a formação da nacionalidade. Dessa maneira, deveria ser dada especial atenção à escolha dos imigrantes, levando-se em consideração a possibilidade de assimilação destes, de forma a se atingir a homogeneidade da população brasileira. No mesmo artigo, temos os fatores considerados como favoráveis e desfavoráveis à assimilação:

Entre os fatores favoráveis à assimilação estão a afinidade étnica, a imigração familiar, os esforços do

Estado no sentido de facilitar a adaptação do elemento estrangeiro, a igualdade econômica e social entre os trabalhadores nacionais e estrangeiros, os casamentos mixtos e a religião. Entre os fatores que se opõem à assimilação citam-se os obstáculos erigidos pelo país de origem, a segregação, as diferenças de línguas, o serviço militar no país estrangeiro e as diferenças étnicas muito salientes (CONSELHO, 1940, p. 7-8).

Observa-se, ao longo do artigo, a preocupação do Conselho com a formação de um discurso de defesa dos interesses da Nação, fundamentado em estudos e pesquisas, diálogos com especialistas, e decorrente de consultas provenientes de autoridades e até mesmo de particulares. Para Belarmino, “[...] se faz necessário situar o Conselho de Imigração e Colonização em um contexto de produção intelectual que servia como instrumento de um Estado que se propunha a realizar mudanças nas mais diversas áreas da sociedade brasileira” (BELARMINO, 2012, p. 4).

Assim, além de controle e fiscalização dos movimentos migratórios, o Órgão também funcionava como mecanismo de disseminação da política nacionalista do Governo por meio de incursões ao interior, participação em eventos e publicação da *Revista de Imigração e Colonização*.

### *A Revista de Imigração e Colonização*

Nesta pesquisa, foram examinadas 18 edições da *Revista de Imigração e Colonização*<sup>4</sup> (RIC), publicadas, em sua maioria, trimestralmente, de janeiro de 1940 a maio-setembro de 1945.

A Revista foi criada com o propósito de fornecer informações relacionadas com imigração e colonização no Brasil. Conforme explica, em

---

4 Todas baixadas no *site* da Biblioteca Digital Seade. <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/index.php/#4>. Acesso em: 06 maio 2020.

sua primeira edição, o Presidente do Conselho de Imigração e Colonização, João Carlos Muniz, a Revista tinha como objetivo:

[...] servir de elemento de coordenação entre os que se preocupam no Brasil com os problemas demográficos, animando e orientando as pesquisas nesses assuntos e contribuindo, ao mesmo tempo, para criar na opinião do país uma melhor compreensão desses problemas (MUNIZ, 1940, p. 4).

A RIC praticamente não sofreu alterações em sua estrutura ao longo dos anos, sendo composta basicamente por artigos, noticiário, legislação nacional e resoluções/pareceres do CIC. Os artigos eram escritos, em sua grande maioria, pelos próprios conselheiros, mas também eram convidados a contribuir para a Revista funcionários de outros órgãos do governo brasileiro, bem como de governos estrangeiros, interventores dos estados da federação, intelectuais e técnicos (inclusive imigrantes alemães e italianos) em áreas como agronomia, sociologia, engenharia, estatística etc. Segundo Queiroz,

De maneira geral, colaboraram com as publicações da revista com artigos, pareceres ou relatórios: médicos, psiquiatras, higienistas, jornalistas, juristas, educadores e diplomatas. Homens que em sua maioria ocuparam cargos importantes no Estado Novo e que principalmente após a mudança na atuação do intelectual “homens de pensamento e ação”, encontraram espaço para a divulgação de seus ideais (QUEIROZ, 2013, p. 145).

Os artigos versavam sobre demografia, entrada e registro de estrangeiros, antropologia, núcleos coloniais e imigração nos estados da federação etc. A partir de 1942, houve uma diminuição na quantidade de artigos por edição e foram acrescentadas outras seções como “documentos

históricos”, “livros e revistas” (com sugestões) e “estatística” (sobre registro de estrangeiros por estado do país).

As cinco primeiras edições da Revista possuem um resumo em francês de cada um dos artigos publicados, encerrando-se essa prática apenas na sexta edição, nos números 2 e 3 de 1941. O uso do idioma francês, que na época era a língua da diplomacia e de alto prestígio entre os intelectuais, tinha como objetivo alcançar missões diplomáticas estrangeiras e outras instituições internacionais. Esse fato linguístico também comprova que, para o Governo Vargas, o problema não residia no uso de qualquer idioma estrangeiro, nem mesmo no idioma estrangeiro em si, mas no uso que se fazia dele e quem o fazia.

A circulação da RIC se dava não só nos organismos oficiais e culturais brasileiros, como também eram enviados exemplares a diversas empresas particulares. A criação da Revista e a publicação de seu primeiro número foram divulgadas amplamente na mídia brasileira, em jornais como *Diário de Notícias*, *Jornal do Comércio*, *Jornal do Brasil*, *O Globo*, entre outros.

A cada novo ano era publicado, na primeira edição da Revista, um relatório das atividades realizadas pelo Conselho no ano anterior. Conforme os cinco relatórios apresentados, de 1940 a 1944, a Segunda Guerra Mundial afetou gravemente o fluxo migratório da Europa para o Brasil, tornando as atividades do CIC de caráter meramente legislativo e teórico. Assim, nesse período, o Conselho respondeu consultas a ele encaminhadas, elaborou pareceres, tratou de casos omissos na legislação, realizou estudos e empreendeu viagens de inspeção nos núcleos coloniais. O Conselho acreditava estar se preparando de forma racional e planejada para “um grande surto migratório” (CONSELHO, 1942, p. 12) que acometeria o Brasil com o término da guerra.

Na RIC, podemos observar duas preocupações principais do Conselho: a entrada de estrangeiros no país e as colônias de imigrantes nele já estabelecidas. Apesar de os relatórios anuais apontarem a guerra



como responsável pela impossibilidade de o Conselho planejar a migração coletiva europeia ao Brasil, havia disputas de poder pelo comando da política migratória no interior do Governo Vargas e correntes de pensamento distintas, o que na prática cerceava as ações do CIC.

Segundo Koifman (2012, p. 173-174), as questões relacionadas com imigração diziam respeito principalmente aos ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), das Relações Exteriores (MRE) e da Justiça e Negócios Interiores (MJNI). No entanto, a partir do Decreto-Lei nº 3.175/1941 (que restringia a imigração), o controle sobre a entrada e a permanência de estrangeiros no país passou quase exclusivamente ao MJNI, do ministro Francisco Campos.

Campos discordava do ponto de vista do Conselho de que os imigrantes eram importantes para o crescimento do país e se valia de uma frase dita em discurso pelo próprio presidente Vargas: “O Brasil terá de ser povoado, desbravado e cultivado pelos brasileiros” (KOIFMAN, 2012, p. 82). Para o Ministro, a entrada de estrangeiros no país não era uma questão de cunho econômico, mas sim uma questão de polícia e de ordem pública. Entendia ainda que a migração europeia ao Brasil, no decorrer da guerra, deveria ser evitada, por se tratar de refugiados, que nada teriam a contribuir para o país.

Vargas, contudo, apoiava sobremaneira a imigração portuguesa, por representar a principal base de composição do povo brasileiro e compartilhar da mesma religião, cultura e língua, favorecendo, assim, o projeto de homogeneização da população brasileira.

Para Koifman,

[...] o governo viveu o paradoxo de manter-se muito interessado em “atrair novas levas imigratórias”, desde que previamente selecionadas, e, por outro lado, muito aplicado em restringir ao máximo possível a entrada de imigrantes considerados indesejáveis (KOIFMAN, 2012, p. 43).

Diante das dificuldades na orquestração dos fluxos migratórios coletivos europeus, o CIC voltou sua atenção ao projeto de assimilação das comunidades de imigrantes já fixadas no Brasil havia gerações, e utilizou a Revista para criar e difundir a mística da pátria.

Com o objetivo de validar seu discurso nacionalista e xenófobo, o Conselho buscava demonstrar amplo conhecimento no assunto. Assim, a Revista dava voz a técnicos e especialistas na área, bem como utilizava dados estatísticos sobre a imigração no Brasil, defendia o registro de estrangeiros e promovia exaustivamente o censo nacional.

No entanto, era nos artigos dos conselheiros que a defesa da assimilação das comunidades de imigrantes mais se acentuava. Chamam especial atenção dois artigos do conselheiro Major Aristóteles de Lima Câmara: “Os alemães no sul do Brasil (ponto de vista brasileiro)” (CÂMARA, 1940a, p. 33-46), em contraposição a um artigo de Reinhard Maack (alemão que vivia no Brasil) sobre a colonização alemã no sul do país; e “A nacionalização do ensino” (CÂMARA, 1940b, p. 236-253), reprodução da conferência realizada por Câmara, no primeiro curso de férias da Associação Brasileira de Educação<sup>5</sup>.

O primeiro artigo tinha como objetivo desfazer dois pressupostos: de que nos núcleos de colonização alemã havia o sentimento de pertencimento ao país de origem, com o cultivo de sua cultura e língua, em detrimento do país de acolhimento; e de que o Governo federal impunha a assimilação dessa população.

Para legitimar seus argumentos, Câmara utiliza tanto o seu testemunho pessoal, uma vez que estabeleceu contato direto com os colonos nas incursões às comunidades, quanto o depoimento dos próprios imigrantes. Segundo ele, os alemães que viviam no Brasil não gostavam

---

5 Fundada em 16 de outubro de 1924 por Heitor Lyra da Silva, junto a outros importantes intelectuais e educadores da época, a Associação Brasileira de Educação foi um dos principais espaços de discussão sobre a educação nacional na primeira metade do século XX.

de ser considerados estrangeiros, de tal forma estavam afeiçoados ao país.

No artigo, Câmara trata a questão da nacionalização do ensino como desejo de os colonos estudarem nas escolas brasileiras e, principalmente, aprenderem a língua portuguesa, declarando, inclusive, que estes percorriam longas distâncias para ir à escola.

E' êste um dos motivos pelos quais a simples substituição da escola alemã pela brasileira não foi suficiente; a esta última o afluxo tem sido bem maior, mercê do interêsse que despertou e que bem atesta a inclinação brasileira dos colonos locais; e assim se explica o grito constante que ouço naquelas zonas, em minhas recentes viagens: Mais escolas! mais escolas! É que se tornou indispensável substituição da congênere alemã por duas e mesmo mais escolas brasileiras.

Aquí vemos o atestado mais vivo e convincente da mais plena aceitação da mentalidade brasileira (CÂMARA, 1940a, p. 35).

No entanto, Câmara critica a existência dos quistos raciais, dando exemplo de comunidades, como a do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que se mantiveram em total isolamento, e não “produziram elementos úteis à humanidade” (CÂMARA, 1940a, p. 36), ao contrário de outras comunidades que se abriram ao convívio com a sociedade brasileira e “apresentam filhos que se destacam em todos os ramos da nossa atividade; alguns chegaram mesmo a dirigir seu Estado natal” (CÂMARA, 1940a, p. 36).

No geral, são tecidos muitos elogios aos colonos de origem alemã. Percebe-se um esforço em apresentar uma imagem positiva e condescendente do Governo federal, que teria sido forçado a substituir as escolas alemãs pelas brasileiras devido à interferência de agentes de governos estrangeiros no país.

E' bom, no entanto, frisar que, neste particular, o Governo do Brasil tem agido apenas com armas espirituais; relegou completamente os meios violentos, e nem ao menos imitou certo país que determinou até a tradução dos nomes dos descendentes de alemães, fato contra o qual não se insurgem os pangermanistas (CÂMARA, 1940a, p. 41).

O Conselheiro refuta ainda a caracterização dos descendentes de alemães como de nacionalidade alemã. Para Câmara, a nacionalidade legítima destes seria a brasileira. Da mesma forma, repudia a utilização de termos como “lusobrasileiro”, “teuto-brasileiro” e “slavo-brasileiro”, que apenas geram divisões na sociedade e são de uso desconhecido pelo próprio brasileiro.

Por fim, Câmara defende o monolinguismo do português, ao mesmo tempo em que demonstra tolerância ao uso do idioma do imigrante, quando, na verdade, a própria legislação brasileira da época, conforme já exemplificado, apontava em sentido contrário.

Eis aqui uma verdade que necessita ser proclamada com toda a força dos pulmões:

NÃO EXISTE A TÃO DECANTADA IGNORÂNCIA DA LINGUA PORTUGUESA POR PARTE DOS DESCENDENTES DOS COLONOS ALEMÃES.

E' uma balela de que se querem utilizar os exploradores. O português é a língua usada no Brasil, em todos os seus recantos.

Declara o autor que alguns brasileiros julgam que a língua alemã deve ser exterminada. Não há tal. Ao Brasil interessa sobremaneira que os seus filhos conheçam idiomas estrangeiros; e não por que excluir o alemão, língua usada por um povo que se acha indiscutivelmente entre os vanguardeiros da civilização hodierna (CÂMARA, 1940a, p. 43).

É interessante observar o tom harmonioso utilizado ao longo do

texto, de forma a se criar a impressão de que o projeto de construção da nação brasileira era realizado em sintonia com os anseios das comunidades de imigrantes.

O segundo artigo é reprodução da palestra apresentada por Câmara, a convite da Associação Brasileira de Educação, a professores de diversas partes do Brasil presentes no curso de férias da Associação. Novamente, o Conselheiro inicia sua fala conferindo a ela legitimidade, uma vez que visitou, por mais de uma ocasião, os núcleos coloniais.

Já na introdução, Câmara é categórico em assinalar que a nacionalização do ensino é apenas um meio para se alcançar o objetivo maior, a assimilação das comunidades de imigrantes, destacando assim o importante papel a ser exercido pela educação dentro do projeto nacionalista do Governo.

Primeiramente, é ressaltada a preocupação com as crianças, que, embora descendentes de estrangeiros, tendo nascido no Brasil, eram, portanto, brasileiros natos. Para Câmara, essas crianças sofriam um processo de “desnacionalização” que precisava ser combatido, e afirmava: “Batizadas com nomes estrangeiros, próprios do torrão natal até para acidentes geográficos, e falando uma língua que não é a nossa, percebia-se como essas crianças se tornavam estrangeiras dentro do próprio Brasil” (CÂMARA, 1940b, p. 239).

Segundo o Conselheiro, instituições ligadas aos países de origem mantinham ingerência sobre as comunidades de imigrantes, agindo na desnacionalização das crianças, por meio da influência de organizações (escolas, associações e igrejas) e do próprio lar. Dessa maneira, foram fechadas escolas e associações estrangeiras e restrita a ação dos sacerdotes. Aonde a lei não chegava, ou seja, nos lares, eram utilizados os próprios filhos de forma a inculcar os valores nacionais.

Não sendo possível a penetração direta no lar, a atuação neste setôr deveria, forçosamente, ser feita de modo

indireto; tal como modificando a mentalidade dos filhos, e compelindo os pais a certas obrigações para com a nossa língua. Sem dúvida alguma, a mais eficaz seria, fatalmente, a influência exercida pelos próprios filhos, que adquirem uma mentalidade brasileira e aos poucos vão convencendo os seus pais de que a sua pátria não é a de origem dos seus progenitores, e que o nosso estremecido Brasil tem direito aos mesmos carinhos que os seus pais consagram à pátria distante (CÂMARA, 1940b, p. 241-242).

Na palestra, Câmara também aponta a importância da educação para aqueles que não estão mais em idade escolar, mas que não tiveram a oportunidade de aprender o português, reforçando o caráter fundamental da unidade linguística para o projeto de homogeneização da população brasileira.

Nota-se, nesse segundo artigo de Câmara, o objetivo de suscitar nos professores presentes no curso de férias da Associação a missão patriótica de nacionalização das comunidades de imigrantes por meio da educação.

Por fim, vale destacar o artigo de Ribeiro Couto, membro da Academia Brasileira de Letras, intitulado “Língua nacional e espírito nacional” (COUTO, 1941, p. 788-798). Nele, o autor vai além da ideia de que a educação e, conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa alcançariam, por si só, a assimilação dos imigrantes nos núcleos coloniais do sul do Brasil. Couto utiliza um tom mais rígido ao defender a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, bem como a proibição do uso da língua do imigrante nos espaços públicos.

Da mesma maneira que Câmara, Couto sustenta suas reflexões na visita que realizou às zonas de colonização germânica e italiana no sul do país. O autor cita ainda antropólogos e sociólogos, como Roquette Pinto, Oliveira Vianna e Gilberto Freire, para corroborar seu pensamento, e afirma que parte de suas impressões foi publicada igualmente em entrevista ao *Correio da Manhã*, com repercussão em outros órgãos de imprensa

brasileira.

Para Couto, a língua portuguesa representava o alicerce do processo de nacionalização dos núcleos coloniais, contudo, fazia-se essencial a atuação do Estado de forma a impor seu uso real em todas as circunstâncias.

Com efeito, a base da nacionalização (processo muito mais psicológico do que antropológico) será a língua. Ora, segundo observei nas zonas de colonização germânica, o mal não está em que muita gente das povoações rurais não sabe o idioma nacional: o mal está em que, nas próprias cidades, esse idioma não é empregado pelos que o sabem (COUTO, 1941, p. 790).

Segundo o autor, os descendentes de alemães não falavam português entre si, vivendo num verdadeiro isolamento cultural. Por mais que utilizassem o idioma nacional na escola, quando de lá saíam tudo se perdia. Couto demonstra até a aceitação do uso do idioma de origem do imigrante, e mesmo da vivência de sua cultura, mas apenas em casa, no ambiente familiar. Em público, a única língua a ser utilizada deveria ser a nacional, para a solidificação de valores comuns e a formação da consciência de um só povo. A associação direta entre idioma e nacionalidade levava ao postulado de que onde não houvesse o entusiasmo a um não haveria ao outro.

Assim, Couto não só sustenta todas as formas de repressão na salvaguarda do projeto nacionalista, mas também cita a fala do próprio presidente Vargas para ratificar seu discurso: “[...] nenhum sacrifício será bastante, nenhuma vigilância será excessiva para a defesa da nossa bandeira, do nosso idioma, das nossas tradições” (COUTO, 1941, p. 794).

Há um claro interesse do autor em demonstrar que a mídia impressa também apoiava a obrigatoriedade do uso do português não apenas nas escolas, mas em todos os âmbitos públicos, como igreja, comércio etc.

Dessa forma, envolve a sociedade numa missão que até então ficava restrita ao Exército. O artigo ainda exalta a atuação do Estado Novo na campanha nacionalizadora, enquanto enfatiza o perigo, para a unidade nacional, dos quistos raciais.

Para finalizar, o autor reforça os conceitos de homogeneização da população e de monolinguismo, destacando que o sentido de nação está acima dos direitos individuais.

Cada brasileiro tem o direito de orgulhar-se dos seus ascendentes e de manter, dentro de casa, o culto das tradições familiares. Mas também, acima dessa liberdade e desse louvável instinto de conservação étnica, está o interesse público, que nos ordena defender os vínculos de uma consciência comum, de uma língua comum, de uma cultura comum (COUTO, 1941, p. 798).

Observa-se que a *Revista de Imigração e Colonização* deu voz, ao longo dos anos, a autores com percepções diversas acerca do nível de aculturação dos núcleos coloniais bem como de quais seriam as melhores estratégias para se alcançar tal objetivo. No entanto, todos tinham o mesmo propósito, o de legitimar e disseminar o discurso nacionalista do Estado Novo de assimilação das comunidades de imigrantes, principalmente a partir da imposição de políticas linguísticas repressivas.

## Considerações Finais

No pós-Primeira Guerra Mundial, o ideário nacionalista se une ao caráter totalitário de alguns Estados, fomentando nas sociedades os sentimentos de xenofobia e discriminação. No Brasil, com a instauração do Estado Novo, em 1937, o nacionalismo serviu como justificativa para a violação dos direitos linguísticos das comunidades de imigrantes já



presentes no Brasil, bem como para a restrição do afluxo de novas correntes imigratórias de povos considerados de difícil assimilação.

De um lado, uma ampla legislação foi construída, em 1938 e 1939, dando suporte ao poder coercitivo do Estado. De outro, foram criados dispositivos de convencimento da necessidade das políticas linguísticas repressivas – como a *Revista de Imigração e Colonização*.

A Revista, porta-voz do projeto nacionalista do Governo Vargas, ratificava e repetia incessantemente seu discurso xenofóbico. O pensamento estampado nos artigos, fossem eles de autoria dos próprios conselheiros fossem de convidados a participar da RIC, reforçava a crença na importância da homogeneização da população brasileira e, principalmente, da assimilação das comunidades de imigrantes. Da mesma forma, propagava o conceito de imigrantes desejáveis, aqueles considerados de fácil assimilação, que poderiam contribuir para a formação de um só povo. A disseminação do monolingüismo baseado na língua portuguesa também teve destaque na Revista, uma vez que a diversidade linguística era considerada uma ameaça ao projeto de construção da Nação.

Conclui-se, assim, que a *Revista de Imigração e Colonização* atuou como instrumento de divulgação e de legitimação do ideário nacionalista do Estado Novo, bem como de suas políticas linguísticas opressivas em relação às comunidades de imigrantes no Brasil.

## Referências

BELARMINO, Camila Almeida. *Diálogos para construir uma nação: continuidades da questão nacional do pensamento social brasileiro nas páginas da Revista de Imigração e Colonização*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938*. Dispõe sobre a entrada

de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1938a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del0406imprensa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0406imprensa.htm). Acesso em: 22 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.010, de 30 de agosto de 1938*. Regulamenta o decreto-lei nº406, de 04 de maio de 1938. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1938b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D3010imprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D3010imprensa.htm). Acesso em: 22 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938*. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1938c]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 3.691, de 06 de fevereiro de 1939*. Aprova o regimento do Conselho de Imigração e Colonização. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1939a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3691-6-fevereiro-1939-345819-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939*. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1939b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CÂMARA, Aristóteles de Lima. Os alemães no sul do Brasil (ponto de vista brasileiro). *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 33-46, jan 1940a.

\_\_\_\_\_. A nacionalização do ensino. *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 236-253, abr 1940b.

CONSELHO, Secretaria do. Primeiro ano de trabalhos do Conselho de Imigração e Colonização. *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 5-19, jan 1940.

\_\_\_\_\_. Terceiro ano de trabalhos do Conselho de Imigração e Colonização. *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano III, n. 1, p. 10-23, abr 1942.

COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COUTO, R. Ribeiro. Língua nacional e espírito nacional. *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2 e 3, p. 788-798, abr/ jul 1941.

FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KOIFMAN, Fábio. *O imigrante ideal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 43-54, 1º semestre 2012.

MUNIZ, João Carlos. Apresentação. *Revista de Imigração e Colonização*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1. p. 3-4, jan 1940.

QUEIROZ, Thaíla Guimarães. As restrições imigratórias na Revista de Imigração e Colonização (1940-1945). *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 136-150, jul/dez 2013.

REVISTA DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO. Rio de Janeiro: Conselho de Imigração e Colonização, 1940-1945.

---

*The nationalist monolingualism of the Estado Novo (New State) in the pages of the immigration and colonization magazine*

*Abstract: This article analyzes the contribution of the Immigration and*

*Colonization Magazine to the actions developed by the Getulio Vargas Government during the Estado Novo (New State) (1937-1945) in order to disseminate and legitimize nationalism in Brazil. In this context, the defense of monolingualism based on the Portuguese language was understood as essential not only for the union of the Brazilian population but also for the assimilation of immigrant communities. Thus, besides the authoritarian policies performed by Vargas Government through laws that restrained the use and the teaching of foreign languages, several other linguistic policies were developed using the State apparatus, with the objective of building the national identity, like the Immigration and Colonization Magazine.*

*Keywords: Linguistic Policies. Nationalism. Immigration and Colonization Magazine.*

---

Recebido em: 18/08/2020

Aceito em: 23/06/2021

# Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas minorizadas

*Marina Mello de Menezes Felix de Souza*<sup>1</sup>

Resumo: O processo de desconcentração administrativa que vigora desde a Constituição Brasileira de 1988 tem desencadeado políticas linguísticas de cooficialização e de patrimonialização de línguas minorizadas, gerando ações glotopolíticas em contextos multilíngues, sobretudo em relação às línguas indígenas e às línguas de imigração. Neste artigo, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental, analisamos alguns documentos legislativos educacionais municipais, estaduais e federais, a fim de compreender a ação dos diferentes atores glotopolíticos. Nossa análise baseia-se nos conceitos de Políticas Linguísticas, Políticas Públicas e de Direitos Linguísticos. Contextualizando nossa reflexão no processo de redefinição do papel da União e dos entes federativos, percebemos as políticas de cooficialização e de patrimonialização de línguas minoritárias como um indicativo da autonomia regional. No entanto, os resultados mostram ainda a necessidade de um real planejamento democrático que atenda essas línguas minorizadas.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Políticas públicas. Direitos linguísticos. Constituição Brasileira de 1988. Línguas minoritárias.

Uma ação glotopolítica se constitui de intervenções que impactam diretamente a sociedade e os cidadãos que dela fazem parte. Esse tipo de ação, quando ligada à esfera educacional e linguística, é geralmente proposta, ou mesmo imposta, por instâncias governamentais com diferentes fins, tais como apoiar ou desprestigiar línguas minorizadas,

---

1 Docente da Graduação (Colegiado de Letras) e da Pós-Graduação em Metodologia de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EMELLE) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) desde 2018. Possui, doutorado na área de Estudos de Linguagem, mestrado em Linguística e graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras, Português-Francês, pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

instaurar processos de educação linguística, promover a revitalização das línguas e propor intervenções que favoreçam o plurilinguismo.

Essas mesmas políticas de línguas, quando atingem o setor educacional público, têm suas ações perpetuadas por meio de manifestações do poder governamental (leis, textos oficiais e jurídicos), tornando-se tão poderosas a ponto de serem capazes de conceder direitos cívicos, propiciar a valorização simbólica de formas linguísticas, favorecer o reconhecimento da dimensão da identidade de um povo e alterar representações sociais e linguísticas. Desse modo, refletirmos sobre as ações linguísticas em prol das línguas minoritárias adotadas pelo poder público no Brasil, nos permite entender a sua planificação e compreender a sua significação.

Após 1988, temos, no Brasil, uma nova estrutura organizacional do sistema político-administrativo. O sistema de gestão das políticas sociais brasileiras foi redesenhado de forma que as diferentes políticas públicas ligadas ao setor educacional ficassem sob responsabilidade do estado e do município. Um exemplo desse processo de desconcentração no âmbito da política linguística é o advento do grande número de políticas estaduais e municipais de reconhecimento e de ensino de línguas e culturas encontradas atualmente em nosso país (MORELLO, 2015a).

É importante salientar que, apenas a partir da Constituição de 1988, os temas relacionados com a extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos e das chamadas minorias passaram a ter lugar na Lei Maior, resguardando os direitos aos costumes, culturas, línguas, organização social e crenças. Esta Carta Magna apresenta ainda a particularidade de ser uma das grandes responsáveis pela desconcentração do poder da União aos estados e municípios, uma vez que permitiu a eles se tornarem autônomos no que tange à grande maioria das decisões sobre políticas públicas, visto que o art. 18 delibera que: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”

(BRASIL, 1988).

Portanto, neste artigo, objetivamos investigar algumas decisões políticas pós-1988, marcadas por processos de desconcentração política no Brasil. Essa investigação de âmbito documental e bibliográfico configura-se como um recorte um recorte aprofundado da tese doutoral de Souza (2018) e tem por finalidade entender a movimentação de políticas linguísticas públicas no país no que diz respeito a dois grupos de línguas minorizadas: as línguas indígenas e de imigração.

### **O conceito de Política Linguística como Política Pública**

Em trabalhos anteriores (SOUZA, 2018; 2019; PEREIRA; SOUZA, 2020), propusemos um modelo de intersecção teórica entre os conceitos de Política Linguística e de Política Pública. Desde a sua criação, a área de política pública (PP) tem dado primazia à produção e à ação do governo, bem como à explicação da natureza da política analisada e a seus processos. Logo, o foco desses estudos estaria em análises da compreensão das consequências que emergem das decisões governamentais. Dessa forma, pesquisadores da área de PP, como Laswell (1936), Lowi (1964), Dye (1984) e Peters (1986), desenvolvem definições de PP com base em uma perspectiva centrada.

Essa visão é problematizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball que, com a ajuda de colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), elabora a noção de *Policy Cycle* ou Ciclo Político. Em sua proposta, esse autor se alinha às concepções de Michel Foucault (1997), segundo as quais o poder não estaria localizado em uma única instituição, mas disseminado, podendo ser encontrado até mesmo nas microrrelações sociais que permeiam a sociedade.

A proposta do Ciclo de Políticas caracteriza o processo político como um ciclo contínuo e deliberativo, constituído por um processo

dinâmico e de constante aprendizado. Esse ciclo é composto pelos estágios de definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Destarte, esta abordagem de ciclos entende que toda política pública possui uma sequência de passos, incluindo também a avaliação, mesmo que, na prática, os atores político-administrativos dificilmente a sigam. Nesse sentido, acreditamos que a teoria do Ciclo de Políticas se adequa à apreciação de políticas linguísticas e à avaliação de seu impacto na sociedade.

Quanto à PL, esta corresponde, de acordo com Calvet (2002b) ao “conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”, intervindo na situação das línguas. Sua aplicação ou a prática da política estabelecida, chamada de planificação linguística, intervém em conflitos oriundos de diferentes línguas ou como um modo de assinalar relações de poder por meio das línguas.

Rousseau (2015) subdivide as intervenções linguísticas em duas esferas, dialogando com a proposta de políticas *in vivo* e *in vitro* de Calvet (2002b). Para Rousseau (2015), as políticas linguísticas podem ser de *caráter incitativo* e de *caráter impositivo*. A primeira se refere aos casos em que a autorregulação se apoia em práticas naturais, derivadas dos comportamentos dos locutores, livre de sanções; enquanto a segunda diz respeito aos casos regulamentados por meio de medidas legislativas, eventualmente acompanhadas de sanções.

Um autor que nos apresenta uma tipologia interessante das PL mais frequentemente observadas no mundo é Leclerc (2012). Para ele, existiriam as políticas de *assimilação*; as políticas de não intervenção; as políticas de *valorização da língua oficial*; as políticas *setoriais*; as políticas do *status jurídico diferenciado*; as políticas de *bilinguismo* ou de *trilinguismo*; as políticas de *multilinguismo estratégico*; as políticas de *internacionalização linguística* e as políticas *linguísticas mistas*.



Segundo o autor, as políticas de assimilação são aquelas que se utilizam de meios extremos a fim de exterminar grupos linguísticos. Essas intervenções englobam ações linguísticas, tais como a proibição, a exclusão, a desvalorização social, a repressão e o genocídio. Em relação às políticas de não intervenção, essas se referem aos casos nos quais os atores políticos resolvem não intervir. As políticas de valorização da língua oficial se constituem - se de ações que promovem o monolinguismo ou a língua oficializada em território nacional. As políticas setoriais são *intervenções legislativas ligadas ao uso das línguas minoritárias ou de imigrantes. Um dos campos mais visados por essa política é o domínio educacional, além de aspectos ligados à marcação linguística de território. As políticas do status jurídico diferenciado são intervenções que têm por finalidade a valorização de línguas minoritárias e a harmonização da coabitação linguística, sem atribuir igualdade jurídica a todos. As políticas de bilinguismo ou de trilinguismo são ações linguísticas que se fundamentam em políticas oficializadas por constituições ou leis, tratando-se, geralmente, de uma igualdade jurídica, o que não corresponde, necessariamente, a uma igualdade real, baseada em fatos. Nessas políticas, a escolha da língua utilizada constitui geralmente um direito do indivíduo e uma obrigação por parte do Estado. As políticas de multilinguismo estratégico possuem um caráter essencialmente pragmático. Nelas, apesar de o estado ser oficialmente monolíngue, pode-se recorrer a duas ou mais línguas por necessidades ligadas à comunicação ou à situação política, social e econômica. As políticas de internacionalização linguística dizem respeito às ações de uma ex-potência colonial, com língua de grande difusão e prestígio, tentando estender sua supremacia linguística para além das suas fronteiras. Finalmente, Leclerc (2012) define as *Políticas Linguísticas Mistas* como sendo a prática simultânea de diferentes tipos de intervenção por parte do Estado.*

Atualmente, evidenciam-se no Brasil quatro das tipologias expostas por Leclerc (2012): as políticas *setoriais*, a do *status jurídico diferenciado*, a

de *bilinguismo* ou de *trilinguismo* e as *linguísticas mistas*.

Ao conjecturarmos as situações das línguas oficiais, sendo essas a língua portuguesa e algumas línguas indígenas e de imigrantes. Apesar de o artigo 13 da Constituição Federal Brasileira prever o português como idioma oficial da República Federativa, mais recentemente, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) teve o seu ensino previsto em sistemas educacionais por meio do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e passou a ser oficializada como a língua usada pelos surdos no Brasil. Ainda, as línguas indígenas e de imigrantes (por exemplo: o nheengatu, o otukano, o baniwa, o pomerano, o pomerode, o hunsrückisch, o guarani, etc.) também foram oficializadas no Brasil por meio de leis municipais.

Podemos notar que as tipologias de PP e de PL destacam o papel do Estado em suas implementações sem negligenciar, todavia, o papel das organizações civis. No Brasil, as organizações populares, que se consolidaram nos anos 1980, participaram diretamente do processo de democratização que culminou com a Constituição de 1988. Oliveira (2005), um dos fundadores do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), faz uma crítica contundente ao papel do Estado Nacional no processo de planificação linguística. O autor ressalta que, por prezar a homogeneização, o Estado veria a pluralidade linguística como antagônica a seus interesses:

[...] o Estado Nacional é um mau administrador da pluralidade linguística e cultural, simplesmente porque é, por definição, o constructo histórico da homogeneização e da unidade. Os Estados-Nação foram os maiores algozes das línguas; foi por causa, sobretudo dos Estados-Nação que uma imensa quantidade de comunidades linguísticas foram obrigadas a abandonar suas línguas nos últimos 300 anos, quando esta forma de organização societária passou a prevalecer no mundo. A pluralidade linguística, portanto, e re-

sumindo muito a argumentação, só pode ser administrada em instâncias aquém ou além do Estado-Nação. (OLIVEIRA, 2005)

Os Ciclos de Políticas destacam o processo de descentralização do setor público como um dos fatores contextuais para a implementação de políticas. Ressaltamos, mais uma vez, que, no regime democrático, a descentralização de poder permite a ampla participação de diferentes instâncias da sociedade, e as decisões e os recursos são delegados aos níveis mais baixos de governo (descentralização territorial) ou às autoridades reconstituídas não tradicionais (descentralização funcional). Esse movimento pode ser percebido a partir da Constituição de 1988 e das primeiras políticas linguísticas implementadas na década que se seguiu. Assim, fica evidente a articulação entre os conceitos de PP e de PL, posto que esta última leva em consideração ações oriundas de práticas sociais capazes de motivar intervenções linguísticas oficiais e, como consequência, planificações linguísticas formais, funcionais e de aquisição.

Com o objetivo de abranger a interseção teórica proposta e dar conta das diferentes formas que uma política de línguas é capaz de adquirir no Brasil, propomos a nomenclatura Política Linguística Pública (PLP). Esse conceito se refere às ações geridas pelo poder governamental e elaboradas com a participação de diferentes atores sociais. Dentre elas, distinguimos as Políticas Linguísticas Públicas de Regulação (PLPR), as Políticas Linguísticas Públicas Educacionais ou Educativas (PLPE) e as Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação (PLPN).

As PLPR são as intervenções que regulamentam problemas de comunicação por meio de ações facilitadoras ao desenvolvimento do plurilinguismo, como observado em regiões de fronteiras. A título de exemplo de uma PLPR, citamos a lei estadual nº 1406, de 18 de novembro

de 2009, do estado do Amapá.<sup>2</sup> Essa lei estabelece a inclusão da língua francesa no sistema de ensino do estado.

As PLPE são as intervenções que têm impacto direto nas instituições de ensino, podendo estar incluídas em diversas PLPN e PLPR. Pode ser observada mediante a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o texto inicial da LDB, de 1996, e inclui a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no ensino fundamental a partir do 6º ano e no ensino médio.

As PLPN, foco deste artigo, são as intervenções que nomeiam as línguas por intermédio de sua cooficialização em âmbito municipal ou sua patrimonialização em âmbito estadual. A fim de exemplificá-las, citamos a lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009, do estado de Santa Catarina. Essa lei declarou o talian<sup>3</sup> um de seus patrimônios históricos e culturais. Logo, sua oficialização objetivou apoiar a língua minoritária de um grupo de falantes que buscavam, no suporte de um texto governamental, sua valorização e o reconhecimento de sua identidade. Posteriormente, essa lei foi revogada pela Lei nº 17.565, de 6 de agosto de 2018, que trata, exclusivamente, do Patrimônio Cultural do Estado de Santa Catarina.

## O processo de desconcentração das Políticas Linguísticas Públicas

A Constituição Federal de 1988 conferiu autonomia aos municípios e aos estados, além de criar novos padrões de interação entre o governo e a sociedade, num esforço de assegurar a participação da população que, de acordo com o art. 204, inc. II, da Constituição Federal de 1988, dar-se-ia por meio de um sistema de organizações representativas ligadas à formulação, à gestão e à implementação de políticas públicas (ROCHA, 2009, p. 7), ou seja, é explícita a mudança político-social e político-

---

2 [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=26436](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=26436)

3 Língua neolatina originária dos italianos e descendentes radicados de Santa Catarina.

administrativa brasileira durante o processo de redemocratização do país, o que gerou uma desconcentração cada vez mais acentuada da gestão e das políticas públicas, tornando possível, em tese, à comunidade local ter uma maior participação em decisões que lhe coubessem, incluídas aqui muitas das decisões linguísticas.

Assim, a Carta Magna em vigor possui a particularidade de discorrer sobre línguas e comunidades minoritárias, sendo a primeira a citar direitos linguísticos em favor da diversidade e a engendrar a completa autonomia dos entes federados que compõem o país. Esses fatores foram o motor para intervenções linguísticas locais que levassem em conta especificidades regionais, como as Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação (PLPN) de línguas indígenas e de imigrantes e as Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE) de manutenção linguística.<sup>4</sup>

Tendo em mente que as políticas linguísticas públicas são as grandes responsáveis pela gestão do plurilinguismo nacional, ampliando ou restringindo direitos linguísticos, analisaremos aspectos ligados às Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação (PLPN) encontrados atualmente no Brasil.

### **As Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação (PLPN) de línguas de minoritárias no Brasil: consequências do processo de desconcentração**

As Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação (PLPN) são políticas que nomeiam uma determinada língua, cooficializando-a por meio de leis e decretos municipais ou patrimonializando-a mediante leis e decretos estaduais. Nesse sentido, Morello (2016) destaca a importância das políticas linguísticas de conhecimento, reconhecimento e promoção

---

4 As PLPN foram promovidas por estados e municípios com a assessoria do recém criado IPOL, fundado em 1999, com sede no município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

das línguas brasileiras, por intermédio da cooficialização de línguas, executada por decretos e leis municipais, e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), conduzido pelo governo federal. Baseada no relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), grupo interministerial e interinstitucional, a autora afirma que o reconhecimento e a nomeação das línguas inventariadas como referências culturais brasileiras têm efeitos positivos para a formulação e implantação de políticas públicas, para a valorização da diversidade linguística, para o aprendizado dessas línguas pelas novas gerações e para o desenvolvimento do seu uso em novos contextos.

Essas ações vão ao encontro das concepções de direito e pluralismo linguístico que figuram em declarações e relatórios emitidos pela UNESCO, como na Declaração Universal de Direitos Linguísticos (DUDL, 1996); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC, 2002); e no Relatório Mundial da UNESCO (UNESCO, 2009). Nesses documentos, vemos que essas noções se relacionam diretamente com os verbos *preservar*, *desenvolver* e *promover* no que se refere ao sistema linguístico das comunidades linguísticas.

Considerando que a nomeação da língua é um importante elemento simbólico-político, Boyer (2009, p.16-17) acredita que esse gênero de intervenção, realizado por meio da nomeação, está frequentemente ligado a um posicionamento regionalista ou nacionalista que, por se originar de uma minoria dominada, é geralmente excluído, inteira ou parcialmente, da comunicação pública institucional, incluindo as escolas e o campo educacional como um todo, um dos domínios onde as leis oficiais adquirem grande importância. O autor destaca que a reivindicação do nome da língua é uma forma de reclamar a sua inscrição em uma comunidade linguística e/ou cultural e faz parte das lutas por uma denominação legítima.

Sériot (2010) também concorda que o nome é um objeto simbólico com o poder de transformar grupos em objetos contáveis. Dessa forma, a

importância de nomear uma língua nacional consiste em um ato político que tem relação não apenas com a adequação da palavra, como nome, mas da sua aceitação para designar grupos, isto é, dar nome a uma língua é uma forma de reconhecer uma identidade linguística e cultural.

Em seu estudo sobre as línguas regionais da França, Blanchet (2002, p.87-96) destaca três tomadas de posição por parte do estado: (a) ausência de política; (b) considerá-las ou tratá-las por meio de uma política limitada ao campo cultural; (c) enquadrá-las em uma verdadeira política explícita na esfera governamental.

A primeira posição pode denotar uma falta de engajamento político, constituindo-se em uma forma implícita de política, pretensamente neutra, por não se fazer nada para apoiar a questão das línguas e culturas regionais por falta de engajamento político, o que pode mascarar o desinteresse dos políticos e ajudar na supremacia definitiva das línguas dominantes. Durante muito tempo, o Brasil se comportou dessa maneira, disseminando que a língua portuguesa era a única língua que predominava no país, não reconhecendo e não tecendo políticas globais para as línguas presentes em seu território. Esse fato fez com que muitas desaparecessem e seus locutores fossem marginalizados pela sociedade. Já o ato de considerá-las ou tratá-las por intermédio de uma política limitada ao campo cultural é um aspecto que as excluiu da vida social, marginalizando-as e conservando-as sob um aspecto patrimonial, museológico, e não através de uma valorização dinâmica, priorizando seu uso potencial.

Quanto ao terceiro aspecto apontado por Blanchet (2002), aquele da verdadeira política global, seria a forma mais explícita da política. Esses três processos apontados pelo autor nos remetem à complexidade da implementação das PLPN no Brasil, onde políticas para o reconhecimento de línguas como patrimônio bem como as políticas de cooficialização fazem parte de políticas explícitas, oriundas de movimentos entre o Estado e os representantes da sociedade.

A complexidade à qual aludimos diz respeito à sinergia necessária entre as PLPN e outras decisões político-educativas. Convém ressaltar que a administração do Estado brasileiro é dividida em três níveis de governo: federal, estadual e municipal. Todos os estados, o Distrito Federal e os municípios são membros da Federação – estes últimos a partir da Carta Magna de 1988 – e, assim, têm suas administrações com diferentes níveis de autonomia.

A Constituição define os limites dessa autonomia, determina os assuntos que podem ser legislados, demarca o espaço de ação do poder Executivo e estabelece que não existe hierarquia entre os três níveis. Assim, o processo de desconcentração promovido pela Constituição pós-1988 permitiu a criação de 5.570 municípios, todos com legislações próprias, quer dizer, dotados do poder de autoadministração, autogoverno e auto-organização, divididos em 26 estados federados. Desses, três estados patrimonializaram línguas de imigração e apenas uma língua indígena. No que se refere aos municípios, 34 deles, pertencentes a sete estados brasileiros, possuem políticas linguísticas de cooficialização.

Abaixo, apresentamos um quadro que contempla os dados relativos às línguas indígenas:

Quadro 1 - Políticas Linguísticas Públicas de Nomeação de línguas indígenas

| Estado   | Língua Patrimonializada (estado)    | Município   | Língua Cooficializada (município) |
|----------|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Amazonas | Não há patrimonialização de línguas | São Gabriel da Cachoeira (lei nº 145/2002; lei nº 210/2016 – regularização) | Nheengatu, baniwa, tukano.        |
|          |                                     | Santo Antônio do Iça (número de lei não identificada/2020)                  | Ticuna                            |



|                    |  |  |                                   |
|--------------------|--|--|-----------------------------------|
| Mato Grosso do Sul | Não há patrimonialização de línguas                                    | Tacuru (lei nº 848; Projeto de lei 009/2010)               | Guarani                           |
| Tocantins          | Não há patrimonialização de línguas                                    | Tocantínia (número de lei não identificada/agosto de 2012) | Akwê xerente                      |
| Roraima            | Não há patrimonialização de línguas                                    | Bonfim (lei nº 211/2014)<br>Cantá (lei nº 281/2014)        | Macuxi, wapichana e Ticuna        |
| Rio de Janeiro     | Iorubá (lei nº 8085/2018 - Projeto de lei nº 3416/2017) <sup>5,6</sup> | -----  | Não há cooficialização de línguas |

Fonte: elaboração própria.

Conforme podemos observar no quadro, apenas um estado patrimonializou línguas indígenas, e seis municípios, presentes em quatro outros estados, as cooficializaram. No entanto, os números de cooficializações tendem a aumentar se considerarmos as informações disponibilizadas pelo IPOL (2021). Elas apontam que três Projetos de Lei foram aprovados e aguardam o parecer do Executivo. São eles os projetos de lei que cooficializam as línguas Ingaricó, no município de Uiramutã, em Roraima; Saterê Mauê, no município de Mauês, no Amazonas; e Mebêngôkre (Kayapó), no município de São Félix do Xingu, no Pará. Acrescentamos a esses dados o Projeto de lei nº 045/2020<sup>7</sup>, que disserta sobre a cooficialização da língua tenetehara-guajajara no município de Barra do Corda, no estado do Maranhão.

O censo realizado pelo IBGE em 2010 aponta que o Brasil possui 896.917 pessoas que se autodeclararam indígenas, ou seja, cerca de 0,47%

5 <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-8085-2018-rio-de-janeiro-declara-patrimonio-imaterial-do-estado-do-rio-de-janeiro-o-idioma-em-ioruba-praticado-nas-religioes-afro-brasileiras>

6 <http://alerj.l1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/10611759d97a6b24832566ec0018d832/53a08f88f0973c61832581a200608770?OpenDocument>

7 <http://ojs.fgs.br/index.php/congressodedireitoshumanos/article/view/4506>

da população total do país. Dessas, 28,8% não falam o português e sim uma das 274 línguas indígenas registradas. Aproximadamente, 324.834 indígenas vivem em cidades, enquanto 572.083 habitam zonas rurais (FUNAI, 2017; CDI, 2017). Segundo o Programa Povos Indígenas no Brasil, grande parte dessa população se encontra em aldeias localizadas em 713 terras indígenas presentes em todo o território nacional (PIB, [201-]). Cada um desses povos indígenas possui uma identidade linguística própria que, em sua maioria, de acordo com o atlas interativo da UNESCO (MOSELEY, 2010), corre perigo de extinção. Assim, percebemos que as PLPN, enquanto cooficialização, são de grande relevância para a sua proteção e valorização.

A seguir, apresentamos um segundo quadro relativo aos dados ligados às línguas de imigrantes:

Quadro 2 - Políticas Linguística Públicas de Nomeação de línguas de imigrantes

| Estado         | Língua Patrimonializada (estado)   | Município                                | Língua Cooficializada (município) |
|----------------|--|--|-----------------------------------|
| Espírito Santo | Pomerano e alemão (Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 11/2009 - Emenda Constitucional nº 64/11) <sup>8</sup> | Pancas (lei nº 987/2007)                 | Pomerano                          |
|                |  | Laranja da Terra (lei nº 510/2008)       |                                   |
|                |  | Santa Maria de Jetibá (lei nº 1136/2009) |                                   |
|                |  | Vila Pavão (lei nº 671/2009)             |                                   |
|                |  | Domingos Martins (lei nº 59/2011)        |                                   |
|                |  | Itarana (lei nº 1195/2016)               |                                   |
|                |  | Canguçu (lei nº 3473/2010)               |                                   |

<sup>8</sup> <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/ECE642011.html>

|   |  |  |              |
|---|--|--|--------------|
| Rio Grande do Sul   | Não há patrimonialização da língua pomerana, mas das línguas Talian (lei nº 13.178/2009 <sup>9</sup> ) e Hunsrückisch (lei nº 14.061/2012) <sup>10</sup> | São Lourenço do Sul (número de lei não identificada) | Talian       |
|   |  | Serafina Corrêa (lei nº 2615/2009)                   |              |
|   |  | Flores da Cunha (lei nº 3.180/2015)                  |              |
|   |  | Nova Roma do Sul (lei nº 1.310/2015)                 |              |
|   |  | Nova Erechim (lei nº 1.783/2015)                     |              |
|   |  | Paráí (lei nº 3122/2015)                             |              |
|   |  | Bento Gonçalves (lei nº 6.109/2016)                  |              |
|   |  | Fagundes Varela (lei nº 1.922/2016)                  |              |
|   |  | Antônio Prado (lei nº 3.017/2016)                    |              |
|   |  | Guabiju (lei nº 1.315/2016)                          |              |
|   |  | Caxias do Sul (lei nº 8.208/2017)                    |              |
|   |  | Camargo (lei Ordinária nº 1.798/2017)                |              |
|   |  | Ivorá (lei nº 1.307/2018)                            |              |
|   |  | Nova Pádua (lei Municipal nº 1.214/2020)             |              |
|   |  | Westfália (lei nº 1302/2016)                         | Plattdeutsch |
| Santa Maria do Herval (número de lei não identificado/2010) | Hunsrückisch   |  |              |

9 <https://www.estado.rs.gov.br/governadora-sanciona-lei-que-declara-o-talian-diaeto-integrante-do-patrimonio-do-rs>

10 <https://www.estado.rs.gov.br/governadora-sanciona-lei-que-declara-o-talian-diaeto-integrante-do-patrimonio-do-rs>

|                |  |  |                       |
|----------------|--|--|-----------------------|
| Santa Catarina | Talian (lei nº 14.951/2009 - revogada pela lei nº 17.565/2018) | Antônio Carlos (lei nº 132/2010)               |                       |
|                |  | Ipumirim (lei nº 1.868/2020)                   | Hunsrückisch e talian |
|                |  | Rodeio (número não identificado/2020)          | Alemão                |
|                |  | Pomerode (lei nº 2251/2010 e lei nº 2907/2017) | Alemão e pomerano     |

Fonte: elaboração própria

No quadro 2, percebemos que três estados patrimonializaram línguas de imigração e vinte e oito as cooficializaram.

A primeira língua de imigração a ser cooficializada no Brasil foi o pomerano, no município de Pancas (lei municipal nº 987, de 27 de julho de 2007), no Espírito Santo. Hoje, seis cidades do estado do Espírito Santo têm o pomerano como língua cooficial, são elas: Laranja da Terra (lei nº 510, de 27 de junho de 2008), Santa Maria de Jetibá (lei nº 1136, de 26 de junho de 2009), Vila Pavão (lei nº 671, de 11 de novembro de 2009), Domingos Martins (lei nº 2356, de 10 de outubro de 2011) e Itarana (lei nº 1195 de 18 de março de 2016). No entanto, também percebemos a sua cooficialização nos municípios de Canguçu (lei nº 3473, de 30 de julho de 2010) e de São Lourenço do Sul (número de lei não identificada), no estado do Rio Grande do Sul, e no município de Pomerode (lei nº 2907/2017), em Santa Catarina. Ainda, dados do IPOL (2021) apontam que a cooficialização dessa língua está em processo de tramitação no município de Espigão do Oeste, em Rondônia. Outras cooficializações ocorrem com o talian, o Hunsrückisch, o Plattdeutsch e o alemão. A língua talian se encontra cooficializada nos municípios de Serafina Corrêa (lei nº 2615, de 13 de novembro de 2009),

de Flores da Cunha (lei municipal nº 3.180, de 27 de abril de 2015), de Nova Erechim (lei nº 1.783, de 11 de agosto de 2015), de Paraí (lei nº 3122, de 25 de agosto de 2015), de Nova Roma do Sul (lei nº 1.310, de 16 de outubro de 2015), de Bento Gonçalves (lei nº 6.109, de 07 de junho de 2016), de Fagundes Varela (lei nº 1.922, de 10 de junho de 2016), de Antônio Prado (lei nº 3.017, de 28 de setembro de 2016), de Guabiju (lei nº 1.315, de 20 de abril de 2016), de Caxias do Sul (lei nº 8.208, de 09 de outubro de 2017), de Camargo (lei Ordinária nº 1.798, de 31 de outubro de 2017), de Ivorá (lei municipal nº 1.307, de 23 de março de 2018) e de Nova Pádua (lei nº 1.214, de 26 de novembro de 2020), no estado do Rio Grande do Sul. Cabe salientar que esta mesma língua, juntamente com o Hunsrückisch, é cooficializada também no município de Ipumirim (lei nº 1.868/, de 17 de dezembro de 2020), no estado de Santa Catarina.

Por sua vez, além do município de Ipumirim, o Hunsrückisch é cooficializado em Antônio Carlos (lei nº 132, de 01 de janeiro de 2010), no estado de Santa Catarina, e em Santa Maria do Herval (número de lei não identificado), no estado do Rio Grande do Sul. Quanto ao Plattdeutsch, esse se encontra cooficializado apenas no município de Westfália (lei nº 1302/2016), no Rio Grande do Sul, enquanto a língua alemã se encontra cooficializada em Rodeio (número não identificado) e em Pomerode (lei nº 2251, de 01 de setembro de 2010), no estado de Santa Catarina.

Ao observarmos os locais onde essas PLPN de línguas de imigrantes foram implementadas, percebemos que as ações de cooficialização estão centralizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Santa Catarina, isto é, apenas três estados; os únicos onde também localizamos patrimonializações de línguas de imigrantes em nível estadual.

Cabe ressaltar que, ao realizarmos uma investigação mais detalhada das políticas de patrimonialização propostas pelos estados, sejam elas de línguas indígenas ou de imigrantes, percebemos que aquelas não citam nenhum tipo de medida que possibilite o seu acesso, proteção ou mesmo a

implementação de políticas públicas educacionais. Isso posto, percebemos que as patrimonializações estaduais presentes no Brasil relegam a língua ao mero processo patrimonial, limitando-a ao campo social. Segundo Blanchet (2002), o fato de se tratar uma língua dessa forma não só a exclui da vida social como a marginaliza a uma esfera museológica em que não podemos utilizar o seu potencial. Nesse sentido, cabe nos questionarmos se, no Brasil, as cooficializações seguem os mesmos parâmetros das patrimonializações.

Nas cooficializações de âmbito municipal, notamos que a grande maioria estimula o aprendizado da língua citada ou prevê a obrigatoriedade da sua inclusão no sistema escolar por meio de PLPE. No entanto, com os dois quadros também percebemos que muitas vezes a patrimonialização de uma língua em âmbito estadual não condiz com a cooficialização encontrada em leis municipais, o que pode denotar falta de apoio ou de diálogo entre as entidades federativas.

Dessa forma, levando em conta o cenário administrativo do país, podemos encontrar paradoxos quando as PLPN não se relacionam nas esferas estadual e municipal. O mesmo pode se dar com o diálogo que deveria existir entre a legislação federal, estadual e municipal.

### **A relação das PLPN com as PLPE nacionais**

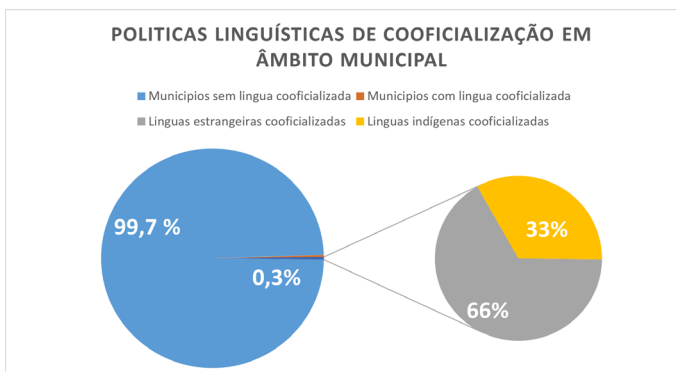
O processo de desconcentração do poder da União permitiu que os estados e municípios passassem a gerir suas políticas linguísticas educacionais, de acordo com o contexto e a demanda de cada um, abrindo espaço para dar poder e voz às comunidades linguísticas. Esse processo é o oposto daquilo que vimos em relação às línguas regionais da França, posto que esse país ainda tem um forte poder centralizador.

No Brasil, as ações implementadas nesse contexto de autonomia administrativa são positivas para as populações locais, desde que haja

uma real preocupação com a coerência e a complementaridade de ações conjuntas contextualizadas. Neste estudo, o papel do município na implementação de PLPN será abordado com maior deferência, já que essa foi uma das principais mudanças proporcionadas pela Carta Magna de 1988.

Assim, a figura abaixo ilustra a amplitude das ações político-linguísticas municipais:

Figura 1 - Políticas linguísticas de cooficialização em âmbito municipal



Fonte: elaboração própria.

Podemos observar que, na totalidade dos municípios brasileiros, 0,3% possui línguas cooficializadas, 33% correspondem ao número de línguas indígenas e 66% ao de línguas de imigrantes. Muito embora o número de municípios que cooficializaram línguas de imigrantes corresponda ao dobro do número de línguas indígenas no Brasil, o único grupo linguístico a ser citado explicitamente e nominalmente na Constituição de 1988, em seu art. 210, tendo assegurada a utilização de sua língua materna no meio educacional, é a comunidade indígena. Sobre esse fato, Morello (2016, p. 4) assinala que:

Representando um avanço em relação à Constituição de 1988, que havia reconhecido apenas aos indígenas o direito à sua língua e cultura, a lei de cooficialização cria uma nova jurisprudência e um novo mecanismo de reconhecimento para todas as línguas brasileiras, sejam indígenas, alóctones (isto é, trazidas de fora por processos de imigração), crioulas, de sinais ou afro-brasileiras. Em consequência, ela rapidamente ecoa em todo o território nacional, já que em centenas de municípios brasileiros há uma ou mais línguas faladas, além do português, pela maior parte de sua população. De 2002 a 2016, foram cooficializadas 11 línguas em 19 municípios brasileiros. Destas, quatro são alóctones, ou seja, faladas por descendentes de imigrantes: pomerano, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo, e em Canguçu, no Rio Grande do Sul; talian, em Serafina Corrêa, Paraí e Nova Roma do Sul, no Rio Grande do Sul, e em Nova Erechim, Santa Catarina; hunsrückisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina, e Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul, e alemão, em Pomerode, Santa Catarina. Outras sete são autóctones, ou seja, indígenas: nheengatu, baniwa e tukano, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; guarani, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; akwê xerente, em Tocantínia, Tocantins; e macuxi e wapixana, em Roraima. No âmbito nacional, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou também a ser cooficial em 2002, e a lei foi regulamentada em 2005. (MORELLO, 2016, p.4)

De fato, a Carta Magna de 1988 já preconizava a proteção e a segurança da pluralidade linguística antes mesmo do surgimento da DUDL. Dessa forma, foi a partir de 1988, no Brasil, que os temas ligados à extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos e das chamadas minorias passaram a ter lugar na Lei Maior, resguardando os direitos aos costumes, culturas, línguas, organização social e crenças, como observado no artigo 215:



Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º *O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).*

Na citação acima, vemos a defesa da diversidade e da pluralidade cultural, o que engloba as línguas, tidas como um direito. Ainda que esse documento não mencione as comunidades de imigrantes presentes no território brasileiro ou suas especificidades, notamos a referência às *manifestações das culturas populares*, o que incluiria as línguas de imigrantes.

No tocante a outros documentos educacionais de âmbito nacional que precedem a Constituição de 1988 e se orientam pela LDB de 1996, ao fazermos um paralelo entre as referências ligadas às comunidades indígenas e às comunidades de imigrantes, percebemos que a primeira recebeu não só maior atenção como maior número de citações no decorrer do tempo.

A título de exemplo, em 1998, vemos pela primeira vez em um documento educacional de âmbito nacional, nos PCNs de língua estrangeira para o ensino fundamental, a menção ao termo “comunidades locais e imigrantes” como um dos critérios para escolha da inserção de uma língua estrangeira (LE) no currículo escolar. No entanto, apesar dessa preferência linguística possuir grande valor significativo e ser de caráter lógico, devido a ligações históricas e regionais, sua citação em documentos do setor federativo não levou à verdadeira inserção no meio educacional. Segundo Spinassé (2016), a

prática proposta nos PCNs só teria efeito se a estrutura do sistema escolar fosse diferente; no formato existente, as escolas das regiões de imigração, em sua maioria, também só oferecem o inglês como língua estrangeira, já que os alunos querem/devem inevita-

velmente aprender o inglês e já que, como visto acima, oferecer outras línguas se torna tarefa complexa. (SPINASSÉ, 2016)

Assim, mesmo sendo prevista a possibilidade do aprendizado de LE diversas, a oferta de línguas ligadas às “comunidades locais e imigrantes”, na prática, permaneceu reduzida. Esse fato se justifica por não ser apenas uma questão de permissão, mas das possibilidades do meio educativo e das ofertas do ambiente escolar.

Posteriormente, as OCEM (BRASIL, 2006) citam as *comunidades de descendentes de imigrantes* apenas nas proposições do capítulo de título *Conhecimentos de Arte* (item 4.3 - Inclusão, diversidade e multiculturalidade), ignorando suas particularidades linguísticas. Novamente, cabe salientar que, na prática do contexto escolar, as escolhas se concentraram “basicamente, em duas línguas, o inglês e o espanhol, pois estes são os idiomas mais comuns e de números mais expressivos e, no caso do espanhol, também a língua da grande maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil.” (SPINASSÉ, 2016).

No entanto, com relação aos PCN (2000) para o ensino médio, às DCN (2006) e ao PNE (2014), esses não chegam nem mesmo a assinalar a existência de tais comunidades. O seu reaparecimento recente ocorre apenas no texto da BNCC (2017) referente ao ensino fundamental, ligado ao componente de *Língua Portuguesa*. Nesse documento, observamos um discurso Político-Linguisticamente Correto (PLC), de acordo com a expressão proposta por Calvet (2016), em relação aos temas da diversidade linguística e cultural, do preconceito linguístico, das línguas ameaçadas de extinção e das políticas de cooficialização de línguas indígenas e de imigração.

Quanto ao texto da BNCC (2018) para o ensino médio, nele não encontramos a menção a peculiaridades linguísticas e/ou culturais relacionadas às línguas de imigrantes. Porém, esse documento ressalta a

importância de as especificidades de povos indígenas serem consideradas na organização de currículos interculturais e bilíngues, bem como de propostas pedagógicas diferenciadas desenvolvidas pelas instituições escolares, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Portanto, em relação às comunidades de línguas indígenas, a referência a esses povos aparece em todos os documentos posteriores a 1988, exceto nos PCN (2000) para o ensino médio. Todavia, notamos que muitos não consideram efetivamente suas especificidades linguísticas ou tecem diretrizes a favor dessas línguas. Os PCN (1998) para o ensino fundamental as representam como mero fator a ser considerado durante a escolha de uma LE (BRASIL, 1998, p. 23) e, no entanto, as OCEM (BRASIL, 2006) as colocam como uma das sugestões de conteúdos transversais a serem consideradas no ensino do espanhol, no âmbito “línguas e linguagens”, e na parte relativa ao conhecimento artístico de arte, como um dos componentes ligados à inserção da arte no contexto escolar (BRASIL, 2006, p. 203).

Um documento que nos chama particular atenção são as DCN (2013). Sua foto central de capa mostra uma escola com três alunos indígenas, um prelúdio do índice com uma seção intitulada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Dentre os objetivos propostos pelo documento, destacamos:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre

suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os

tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2006, p. 386).

Dessa forma, acreditamos que as DCNs são um dos poucos documentos que nortearam a educação nacional, onde encontramos reflexões e orientações acerca das práticas linguísticas em escolas indígenas. Nele, vemos a preocupação com o desenvolvimento de uma educação diferenciada para os níveis infantil, fundamental e médio, envolvendo especificidades ligadas à Educação Especial, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Tecnológica, assim como a discussão sobre o projeto político-pedagógico das escolas indígenas, o Currículo da Educação Escolar Indígena e a Avaliação e a formação e profissionalização de professores indígenas.

No ano de 2020 foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*.<sup>11</sup> Essa PLPE cita o panorama linguístico e os contextos bilíngues de educação existentes no país. No entanto, é interessante notarmos que, nas especificações relativas à parte histórica, encontramos apenas subtemas como: *Educação Indígena*, *Educação de Surdos* e *Educação em regiões de fronteiras*.

---

11 <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-de-pareceres-278232310>  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192)

No subtema *Educação Indígena*, percebemos a citação de políticas de cooficialização municipais de línguas indígenas e de imigração. O fato desse subtema não abranger o termo “imigração” em seu título, ou do termo não ser alvo de um subtema único, aponta para o lugar secundário que as línguas de imigração têm ocupado em documentos federais.

Essas novas DCN (2020) também evidencia o impacto do processo de desconcentração administrativa no país, pois, ao citar PLPN, mostra a influência de políticas linguísticas educacionais locais em legislações nacionais. No entanto, ao mesmo tempo em que há um aparente respeito à autonomia dos entes federativos prevista na Carta Magna, as DCN (2020) enfatizam imposições encontradas na BNCC (2018) ao destacar que a língua inglesa é a única LE obrigatória na área de Linguagens, além de sugerir o ensino da língua espanhola no ambiente escolar.

Nesse ponto, consideramos um retrocesso privilegiar apenas a língua inglesa como LE no âmbito das linguagens em detrimento do discurso presente no documento, que ressalta a importância da diversidade linguística e cultural. Destacamos que as dificuldades regionais ligadas à falta de concursos, à disponibilidade de professores de diferentes áreas e à falta de investimento na educação podem se tornar fatores determinantes na escolha das LE ofertadas. Assim, a obrigatoriedade da língua inglesa limita as possibilidades locais e faz com que se privilegiem as leis, em vez de propiciar um sentimento motivador de pertencimento e inclusão, enfatizando-se as especificidades das comunidades linguísticas.

## Conclusão

A finalidade deste artigo foi tecer uma investigação documental com vistas a compreender o processo de reconhecimento da diversidade linguística do país, por meio de cooficializações municipais e patrimonializações estaduais de línguas minoritárias de dois grupos,

indígenas e de imigração.

Esse processo tornou-se possível graças ao processo de desconcentração das PP, encontrado a partir de 1988, ano de promulgação da Constituição em vigor.

Assim, iniciamos este estudo dissertando acerca da interseção teórica entre os conceitos de política pública e de política linguística. A fim de contemplar o cruzamento entre ambas as áreas de estudo, refletimos sobre o conceito de Política Linguística Pública (PLP) e suas diferentes formas, como: as PLPE, as PLPR e as PLPN, analisadas neste trabalho.

Ao buscarmos entender a redefinição do papel da União, estados e, mormente, municípios em relação à elaboração política, percebemos que as PLPN deveriam possuir uma estreita relação com o reconhecimento da autonomia regional e com o processo de desconcentração do poder público previsto pela Constituição de 1988. Essa atitude seria uma demonstração de confiança por parte do governo federal para com os governantes municipais e estaduais, permitindo que esses tenham, de fato, o poder de legislar sobre as línguas, a cultura e a educação local. Desse modo, bastaria que um consenso se estabelecesse no quadro do município ou do estado em questão para a elaboração de uma PLP coerente e contextualizada com o território onde ela fosse implementada. No entanto, hodiernamente, percebemos a constante falta de diálogo entre diferentes entes federados, fazendo com que surjam políticas paradoxais e em desacordo com os contextos diferenciados do Brasil.

Os resultados mostram ainda a necessidade de um real planejamento democrático que atenda essas línguas minorizadas, não de políticas linguísticas que apenas aparentem respeitar a desconcentração política prevista na Constituição de 1988 ou o multilinguismo brasileiro e suas diferenças. Para que isso ocorra, a inserção de uma LE no sistema educacional deveria se fazer não em caráter obrigatório, mas considerar as singularidades e as especificidades das comunidades linguísticas.

Conforme destacado neste artigo, algumas regiões do Brasil possuem grande potencial bilíngue a ser explorado, chegando a ter línguas de herança cooficializadas em estados e municípios. Logo, a diversidade linguística e a pluralidade cultural do Brasil, que conta com mais de 50 línguas de imigração, poderiam e deveriam ser consideradas como fatores capazes de contribuir para um ensino de LE mais eficaz.

Salientamos que conflitos entre níveis são comuns no meio educacional, pois, conforme observado durante a análise, governos podem planificar políticas consideradas inadequadas para certas regiões e/ou localidades. No entanto, considerando os impactos e contradições presentes no contexto político-linguístico encontrado hoje no Brasil, acreditamos que o real respeito à autonomia dos entes federados dada pela Lei Maior de 1988 bem como um verdadeiro planejamento democrático são condições primordiais para a elaboração de mudanças que atendam aos interesses diversos da sociedade brasileira.

## Referências

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, p. 97-115, jul 2006

BOWE, Richard.; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BLANCHET, Philippe. La politisation des langues régionales en France. Langues et territoires. *Revue Hérodote*, Paris, v. 105, n. 2, p. 85-101, 2002. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-herodote-2002-2-page-85>.



htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. *A Base*. MEC: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 23 set. 2020.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. *A Base*. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 23 set. 2020.

BOYER, Henri. *Langue et identité: Sur le nationalisme linguistique*. Lambert-Lucas, Limoges. France. Janvier: 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 05 out.1988. Presidência da República. Brasília: DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html) . Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 jun. 2021

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005).

htm. Acesso em: 6 jun. 2021

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental (PCN)*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (PCN)*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília, DF, 2000. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

CALVET, Louis-Jean. *La Méditerranée: Mer de nos langues*. Paris: CNRS éditions, 2016.

CALVET, Louis-Jean. *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002a.

CALVET, Louis-Jean. *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002b.

CDI – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Sítio eletrônico CDI*. CDI: 2017. Disponível em: <https://www.gob.mx/cdi> . Acesso em: 25 set. 2020.

DUDC - Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. *Declara-*

ção *Universal sobre a Diversidade Cultural*. Unesco: 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> . Acesso em: 27 set. 2020.

DUDL - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996*. 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf) . Acesso em: 27 set. 2020.

DYE, Thomas D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FUNAI – Fundação Nacional dos Índios. *Sítio eletrônico FUNAI*. FUNAI: 2017. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2020. Acesso em: 27 set. 2020

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros. Disponível em: [http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/?fbclid=IwAR0IruU-wtnLU\\_ptYxsc9ab-htv\\_VEUjVXysYGoxFZ-ca4a4PxxkJVGuvQTg](http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/?fbclid=IwAR0IruU-wtnLU_ptYxsc9ab-htv_VEUjVXysYGoxFZ-ca4a4PxxkJVGuvQTg) . Acesso em: 28 mar. 2021.

LASWELL, Harold Dwight. *Politics: Who, Gets What, When, How*. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LECLERC, Jacques. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec: Universidade Laval, 2012. Disponível em: [www.tlfg.ulaval.ca/axl](http://www.tlfg.ulaval.ca/axl) . Acesso em: 28 set. 2020.

Lowi, Theodore J. *American Business, Public Policy, Case-Studies, and Po-*

litical Theory. *World Politics*, v. 16, n. 4, p. 677–715, 1964, pp. 677–715. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/2009452?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2009452?seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 12 abr. 2021.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 19ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MORELLO, Rosângela. *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. IPOL: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 2015a.

MORELLO, Rosângela. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. *Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*. v. 1, p. 8-17, 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/783318-Plato-Volume-1-N-1-Coloquio-de-Maputo-V1-2/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MORELLO, Rosângela. *Talian: protagonismo na luta pelo reconhecimento cultural e fortalecimento pela lei de cooficialização*. 25 out. 2015. IPOL, 2015b. Disponível em: <http://e-ipol.org/talian-protagonismo-na-luta-pelo-reconhecimento-cultural-e-fortalecimento-pela-lei-de-cooficializacao/>. Acesso em 27 set. 2020.

MOSELEY, Christopher. *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3rd edn. Paris, UNESCO, 2010. Publishing. Online version. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Acesso em: 27 set. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, p. 87-94, 2005. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira\\_2005\\_politica.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

PETERS, B. Guy. *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIB. *Na atualidade*. PIB: [201-d]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/o-que-e-politica-indigenista/na-atualidade>. Acesso em: 28 set. 2020.

ROCHA, Roberto. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 1 n. 11. São Luis/MA: 2009. Disponível em: [http://www.ppgsoc.ufma.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=318&Itemid=114](http://www.ppgsoc.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=318&Itemid=114). Acesso em: 28 set. 2020.

ROUSSEAU, Louis-Jean. Élaboration et mise en oeuvre des politiques linguistiques. *Cahiers du Rifal*. Office québécois de la langue française. Québec. 2015. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02424020/document>. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTA CATARINA. Lei nº 14.951/2009 de 11 de novembro de 2009. Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do estado o dialeto “talian”, originado dos italianos e descendentes radicados em Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina nº 18.728, Florianópolis, SC, 11 nov. 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-14951-2009-santa-catarina-consolida-as-leis-que-dispoem-sobre-o-patrimonio-cultural-do-estado-de-santa-catarina>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTA CATARINA. Lei nº 17.565/2018 de 06 de agosto de 2018. Consolida as Leis que dispõem sobre o Patrimônio Cultural do Estado de Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina* nº 20.829. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, p. 48, 08 ago. 2018. Disponível em: <https://doe.sea.sc.gov.br/index.php/buscar-jornal>

-antigo/. Acesso em: 12 abr. 2021.

SÉRIOT, Patrick. *Les langues ne sont pas des choses: Discours sur la langue et souffrance identitaire en Europe centrale et orientale*. Paris: Editions Pétra, 2010.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. As Políticas Linguísticas Públicas Educativas no Brasil e o processo de desconcentração política pós-1988. In: SAVEDRA, Mônica; PEREIRA Telma Cristina; GAIO, Mario Luis. (org.). *Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora - LCV, v. 1, p. 74-88, 2019. Disponível em: <http://labpec-uff.com.br/documentos/SAVEDRA-PEREIRA-GAIO%20%20Repertorios%20Plurilingues%20em%20situacao%20de%20contato.pdf> . Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. *A desconcentração política e o seu impacto nas políticas linguísticas públicas educacionais (PLPE) no Brasil*. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bits-tream/1/7190/1/Tese%20-%20SOUZA%2C%20Marina.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Cristina de Almeida Silva Pereira. Politique Linguistique et Politique Publique: Une Proposition d' Intersection Théorique. *Cahiers International Sociolinguistique*, v. 15, p. 167, 2019. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-1-page-167.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: < <http://www.revel.inf.br/files/b1bc51340629442bb1f83ec68b22fcf0.pdf> >. Acesso em: 28 set. 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório Mundial da Unesco*. Investir na diversidade cultural e no diálogo. UNESCO: 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> . Acesso em: 23 set. 2017

---

*Multilingualism and linguistic rights: coofficialization and patrimonialization as forms of recognition of minority languages*

*Abstract: The process of administrative deconcentration that has been in place since the 1988 Constitution has triggered language policies of co-officialization and patrimonialization of minority languages, generating glotopolitical actions in multilingual contexts, especially in relation to indigenous languages and languages of immigrants. In this article, based on a bibliographic and documentary approach, we analyze some municipal, state, and federal educational legislative documents in order to understand the action of different glotopolitical actors. Our analysis is based on the concepts of Linguistic Policies, Public Policies, and Linguistic Rights. Contextualizing our reflection in the process of redefining the role of the Union and the federative entities, we perceive the policies of co-officialization and patrimonialization of minority languages as an indication of regional autonomy. However, the results also show the need for real democratic planning to attend these minority languages. Keywords: Language policies. Public policies. Language rights. 1988 Brazilian Constitution. Minority languages.*

---

Recebido em: 05/03/2021

Aceito em: 07/06/2021

# Direitos linguísticos e a promoção da diversidade linguística no Brasil

*Maria Clara Castellain Mayworm<sup>1</sup>*

Resumo: O presente trabalho busca traçar um panorama histórico do Direito Linguístico na legislação internacional e no ordenamento interno, bem como um panorama geral do seu desenvolvimento enquanto disciplina e campo de estudo (ABREU, 2018, 2020). Apresentaremos uma revisão conceitual, considerando os marcos teóricos, os sujeitos e princípios dos Direitos Linguísticos, com enfoque em dois pontos que vem ganhando força nos últimos anos em relação à proteção de comunidades em situação de vulnerabilidade: a cooficialização de línguas em nível municipal e a consideração das línguas como patrimônio imaterial do Estado (CASTELANO RODRIGUES, 2018). Nosso estudo parte de uma pesquisa interpretativa-qualitativa de cunho documental, cujo tema é atual e sujeito a constantes mudanças e atualizações. Por esse motivo, combinamos uma pesquisa bibliográfica com uma revisão de legislação pertinente, além de dados extraídos de instituições governamentais. Nosso intuito é demonstrar como o fortalecimento da disciplina Direito Linguístico no Brasil pode ser uma importante ferramenta para acolher demandas apresentadas pela sociedade civil em prol de um espaço linguisticamente mais plural e democrático.

Palavras-chave: Direitos Linguísticos. Diversidade Linguística. Línguas minorizadas.

**A**ntes de buscarmos traçar os marcos históricos do Direito Linguístico, é preciso fazer uma diferenciação entre Direito Linguístico, como conjunto de normas que historicamente regulam as línguas, e Direito Linguístico, enquanto campo de estudo

No primeiro caso, entende-se Direito Linguístico como um rol de direitos individuais e coletivos, cuja origem é tão antiga quanto a própria existência do Direito e da linguagem articulada. Nesse aspecto, não é fácil identificarmos o seu marco histórico conceitual, pois teríamos que retroagir no tempo a uma época em que os seres humanos começaram a se comunicar por meio de diferentes signos lingüísticos (ABREU, 2020).

---

1 Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



Assim, temos registros de casos de direitos linguísticos na Antiguidade, na Idade Média e até na própria Modernidade, ou seja, apesar de podermos localizar um conjunto significativo de produção normativa regulatória de questões linguísticas em vários países, não é possível enxergarmos uma unidade doutrinária de pensamento jurídico sobre a questão dos idiomas (ABREU, 2020; ARZOZ, 2007).

De fato, apenas com o papel protagonista da Organização das Nações Unidas (ONU), ao final da Segunda Guerra Mundial, em relação à proteção das línguas e dos direitos dos falantes dessas línguas, em especial das comunidades de falantes de línguas em situação de vulnerabilidade, que é possível vislumbrar um arcabouço normativo unificado sobre questões de Direito Linguístico.

Dessa forma, a origem do Direito Linguístico, enquanto campo de estudo, está intimamente vinculada a dois marcos históricos fortemente entrelaçados: o final da Segunda Guerra Mundial e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ABREU, 2016). Para os fins do presente artigo, nos afilamos a essa posição do Direito Linguístico como campo de estudo, o que significa encarar todas as ponderações anteriores à Segunda Guerra Mundial como uma fase embrionária desses direitos na qualidade de campo de pesquisa (ABREU, 2020).

## **Marcos históricos e teóricos dos Direitos Linguísticos**

Sabe-se que a humanidade, após a Segunda Guerra, entra em uma nova fase de repensar as formas de relações e cooperações entre Estados diante dos atos bárbaros que ultrajaram as nossas consciências. Nesses anos posteriores a 1945, surgem políticas baseadas nos preceitos necessários para a reorganização do mundo em blocos de influência e a configuração de um cenário mundial no qual organizações supranacionais ganham cada

vez mais força.

Dentro desse contexto, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 da Assembleia Geral (ONU, 1948), elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais e como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações.

Temos, como consequência da DUDH, outros dois instrumentos de direitos humanos que se destacam como balizas históricas do Direito Linguístico: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966) e a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992).

Ao examinar esses documentos, Arzoz (2007) problematiza que, apesar de um grande número de instrumentos de direitos humanos internacionais ter surgido a partir da DUDH, a natureza e a extensão dos direitos linguísticos providos por tais instrumentos é limitada. Segundo o autor (ARZOZ, 2007, p. 5), os instrumentos internacionais de direitos humanos asseguram um simples regime de tolerância linguística e sua proteção não seria garantida por intermédio de direitos linguísticos específicos, mas por meio de instrumentos gerais, como liberdade de expressão e medidas antidiscriminatórias.

Considerando os instrumentos acima mencionados, o estudo do que seriam direitos linguísticos deve perpassar pela leitura da Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CONSELHO DA EUROPA, 1992) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL).

A Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CONSELHO DA EUROPA, 1992), tendo em vista os princípios contidos no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966), considera um direito imprescritível a possibilidade de utilizar uma língua regional ou minoritária, tanto na esfera pública quanto privada. Prevendo o risco

de desaparecimento das línguas regionais ou minoritárias e fomentando o interculturalismo e o multilinguismo, o documento visa a sua proteção e incentivo.

O texto da DUDL, almejando um alcance maior do que a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, foi assinado em Barcelona, em junho de 1996, durante uma conferência da qual participaram diversas associações não governamentais, atendendo a iniciativa do PEN Club International e do Centro Internacional Escarré para as minorias Étnicas e as Nações – Ciemen (LAGARES, 2018).

Diferentemente do que ocorre na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, a DUDL inclui “os povos de fixação dispersa” (ONU, 1996, p. 5), ou seja, o influxo de migrantes em determinado Estado faz com que surjam grupos linguísticos que convivem com uma comunidade linguística já presente naquele espaço territorial.

Após termos recorrido sobre os marcos históricos dos Direitos Linguísticos, é relevante ponderaremos sobre os seus marcos teóricos. Com base nas considerações feitas por Abreu (2016, 2020), buscaremos estabelecer paradigmas teóricos para o campo dos Direitos Linguísticos pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos e permeabilidade dos estudos sociais contemporâneos, o fortalecimento do discurso dos Direitos Humanos e das transformações do Direito Constitucional contemporâneo sob a perspectiva do Neoconstitucionalismo.

No que tange ao desenvolvimento dos estudos linguísticos, gostaríamos de destacar que, nesse momento de pós-guerra, principalmente na década de 1960, há uma abertura em estudos da sociolinguística, pragmática e das políticas linguísticas. Política e planejamento linguístico emergem como campo disciplinar acadêmico a partir dos anos 60, paralelamente à sociolinguística academicamente constituída (LAGARES, 2018). Esse avanço contribui para o estudo do Direito Linguístico. Assim como o desenvolvimento de outras áreas da Linguística contribuíram

para o campo do Direito Linguístico, percebemos que a disciplina nasce interdisciplinar (ABREU, 2016).

Aqui, não nos restringiremos a apenas uma teoria específica da linguística ou a um só campo do Direito, mas a possibilidade de sua interface com várias disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Por esse viés interdisciplinar, que permite o desenvolvimento da disciplina, é importante atentarmos para outro marco teórico que possibilita a origem do campo do estudo.

A partir do fortalecimento da temática dos direitos humanos, com a formação da ONU e a Declaração de 1948, novas tendências começam a emergir num contexto de democratização global e proteção internacional de minorias. A proteção aos grupos minoritários é colocada como prioridade, sendo justamente nesse contexto que se abrem as portas para o desenvolvimento do Direito Linguístico no mundo.

De fato, fortalece-se a necessidade da criação de um sistema de proteção desses direitos não se reduzindo, exclusivamente, ao domínio dos Estados, visto se tratar de um tema que interessa a comunidade internacional. Assim, a internacionalização dos direitos humanos acabou funcionando como um limitador à concepção tradicional de soberania, levando a sua relativização.

Com o enfraquecimento da soberania dos Estados, abre-se espaço para que discussões supranacionais de direitos humanos pudessem permear seus ordenamentos jurídicos. Com efeito, após a Segunda Guerra Mundial, as constituições passam a ocupar o centro dos ordenamentos jurídicos dos Estados – é o fenômeno do Neoconstitucionalismo que ganha força (BARROSO, 2007).

Nos meados do século XX, ocorre uma mudança de paradigma pelo qual foi atribuído à norma constitucional o *status* de norma jurídica. Assim, as constituições não seriam vistas mais como um documento essencialmente político, mas sim, instrumentos dotados de supremacia.

As constituições que precederam esse modelo de Neoconstitucionalismo tinham uma função muito mais simbólica do que jurídica (BARROSO, 2007).

O processo de reconhecimento da força normativa das constituições envolve tanto as regras constitucionais quanto o fortalecimento de uma dogmática de princípios. A atribuição de normatividade aos princípios, tais como igualdade, liberdade e dignidade humana, é valiosíssima quando discutimos a temática de minorias e para o processo de desenvolvimento e consolidação dos direitos linguísticos. Dessa forma, faz-se mister uma exposição mais aprofundada sobre a centralidade dos princípios do Direito Linguístico.

No caso do Direito Linguístico, os metaprincípios (MARÇAL, 2013) da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da liberdade e da identidade são aplicados. Também temos outros princípios que são sensíveis à sua pauta como o princípio de acesso à justiça, laicidade do Estado e democracia na educação (ABREU, 2020). No entanto, gostaríamos de focar nossa análise em princípios próprios do Direito Linguístico: territorialidade e personalidade.

O princípio da personalidade refere-se à possibilidade de os falantes poderem utilizar sua língua em determinadas situações previstas pelo Estado. Trata-se do reconhecimento dos direitos linguísticos individuais dos falantes. É o caso, por exemplo, dos falantes de Libras no Brasil (LAGARES, 2018, p. 77).

O princípio da territorialidade incide sobre o fato de os falantes de uma língua passarem a usufruir dos direitos de cidadania referentes àquela língua desde que circunscrita num determinado território. É o caso das leis brasileiras municipais de cooficialização de línguas de imigração e línguas indígenas (ABREU, 2020).

Ao pensarmos o Direito Linguístico como um campo de estudo, importante apontarmos para a urgência no desenvolvimento de uma Teoria

Geral do Direito Linguístico, capaz de apresentar seus elementos basilares, comuns e específicos. Nesse sentido, são imprescindíveis os ensinamentos de Abreu:

O campo dos direitos linguísticos, diferentemente daquilo que muitos ainda pensam, não se constitui apenas por uma lista de direitos individuais e/ou coletivos aos quais as pessoas fazem jus. Mais que isso, diz respeito a uma Teoria dos Direitos Linguísticos que fundamenta o estudo das normas de direito linguístico, quando estes estão vinculados aos direitos humanos, ao direito constitucional, ao direito administrativo etc. Interessa-se, igualmente, pelas fontes desse direito linguístico (direito internacional dos direitos humanos, direito constitucional, direito comparado, costumes das populações etc.); pela identificação de princípios aplicáveis a essas normas (territorialidade, personalidade etc.); pela identificação de metaprincípios geradores dessas normas (dignidade humana, igualdade etc.); pelas possibilidades hermenêuticas e de aplicação das normas de direito linguístico aos casos concretos, bem como pelas formas jurídicas de garantia de materialização desses direitos linguísticos a todos os seres humanos. (ABREU, 2018, p. 51-52)

Com base no conceito acima, podemos perceber que os direitos linguísticos possuem capilaridades entre os mais variados ramos do Direito, a exemplo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, do Direito Constitucional e do Direito Processual Civil. Nesse mister, é importante analisar a natureza dessa disciplina.

Após termos conceituado o campo de estudo em questão, é indispensável definir os sujeitos do Direito Linguístico. Com base na fala de Abreu (2020), entendemos que os sujeitos podem ser os indivíduos, os grupos e até os próprios Estados. Ao falarmos de grupos, destacamos direitos linguísticos coletivos, em que podemos identificar claramente os indivíduos, e os direitos linguísticos difusos, segundo os quais não

podemos identificar claramente os indivíduos. Trata-se de um direito que pertence a todos, como é o caso de conceber a diversidade linguística como patrimônio cultural do povo brasileiro – é um direito que não se restringe a um indivíduo e nem a um grupo específico, mas pertence a todos os brasileiros indistintamente (ABREU, 2020).

Podemos observar, levando em consideração o panorama internacional traçado, que os documentos abordados foram produzidos em território europeu sob o efeito da Segunda Guerra Mundial, tendo como principal objetivo proteger minorias nacionais europeias de políticas de segregação e perseguição como as que haviam padecido recentemente com o nazismo.

Nesse aspecto da relevância do lugar onde todos esses documentos foram concebidos e assinados, é necessário fazer um breve comentário sobre o conceito de espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002).

Espaços de enunciação são ambientes que distribuem desigualmente as línguas para seus falantes, trata-se de um espaço político. Entendemos ‘político’ como uma relação de confronto, “é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos.” (GUIMARÃES, 2002, p. 17). De fato, esses espaços iminentemente políticos são habitados por falantes, aqui entendidos por sujeitos determinados pelas línguas que falam.

Nesse interim, a DUDH, DUDL e os demais instrumentos já listados significam os direitos linguísticos de uma maneira muito particular. Conforme já destacado, esses documentos foram concebidos e assinados em lugares marcados por uma história que vincula seus países à memória de colonizadores, demonstrando a distância que há entre o espaço latino-americano, no caso, o espaço brasileiro. Assim, o espaço de enunciação que esses documentos representam distribui as línguas de forma desigual.

Logo, para entender a realidade de outros países não europeus, é

preciso analisar como os direitos linguísticos são tratados no interior de cada ordenamento jurídico e quais políticas linguísticas são adotadas em prol da defesa de uma diversidade linguística.

## Os direitos linguísticos no ordenamento jurídico brasileiro

Seguindo a perspectiva de Abreu (2016), buscaremos aproximar os direitos linguísticos da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) partindo de uma análise histórico-normativa. Nessa perspectiva, os marcos normativos são: DUDH, a abrangência do Neoconstitucionalismo, o aprofundamento dos estudos acerca dos direitos fundamentais e a proclamação da Constituição da República Federativa de 1988.

No que diz respeito aos Direitos Humanos, conforme visto no início do presente artigo, a DUDH abriu as portas para o nascimento do Direito Linguístico, enquanto campo de estudo. Após a proclamação da DUDH, outros instrumentos também surgiram abordando questões de direitos linguísticos.

No que tange ao Neoconstitucionalismo, o renascimento do Direito Constitucional no caso brasileiro se deu no momento da reconstitucionalização do país por conta da discussão e promulgação da Constituição de 1988. Nas palavras de Barroso:

Sob a Constituição de 1988, o direito constitucional no Brasil passou da desimportância ao apogeu em menos de uma geração. Uma Constituição não é só técnica. Tem de haver, por trás dela, a capacidade de simbolizar conquistas e de mobilizar o imaginário das pessoas para novos avanços. [...]É um grande progresso. Superamos a crônica indiferença que, historicamente, se manteve em relação à Constituição. (BARROSO, 2007, p. 4)



Referente aos estudos de direitos fundamentais, Abreu (2016) demonstra que é possível perceber duas orientações acerca das línguas brasileiras: a primeira busca caracterizar a diversidade linguística como parte do direito fundamental à Cultura, e a segunda parte trata de uma parte conceitual – doutrinária e legislativa – acerca do bem jurídico, objeto de tutela nos direitos linguísticos; a primeira coloca como bem jurídico a própria língua, pois se trata de um direito das línguas; e a segunda parte de uma interpretação do direito fundamental de utilizar a sua própria língua, no que tange às línguas indígenas e de imigração.

Por meio de uma interpretação desses direitos fundamentais e da correlação da língua enquanto patrimônio histórico-cultural local que os municípios brasileiros, com base no Artigo 30 da Constituição da República de 1988, justificaram o processo de cooficialização de línguas indígenas e línguas de imigração (MORELLO, E., 2015).

Uma vez que estamos lidando com os direitos linguísticos no ordenamento brasileiro, relevante apontarmos para duas formas de proteção e classificação das normas de Direitos Linguísticos quanto ao seu objeto jurídico tutelado (ABREU, 2016):

- a) **Direito das Línguas:** diz respeito ao conjunto de normas jurídicas que tem a língua como o próprio objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado brasileiro, sem determinar uma clara relação com os falantes desses idiomas. Podemos citar como exemplo o Decreto nº 7.387 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (BRASIL, 2010), cujo Artigo 3º diz: A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira”, expedido pelo Ministério da Cultura;
- b) **Direito Linguístico dos Indivíduos e dos Grupos:** refere-se ao conjunto de normas que possui o objetivo de permitir que indivíduos ou grupos utilizem as suas próprias línguas e vivam sob a organização da sua própria cultura linguística, bem como tutelar as vedações de uso das línguas por

parte dos indivíduos, tomados isoladamente, ou dos grupos, quer em uma perspectiva coletiva, quer em uma perspectiva difusa. Podemos citar como exemplo o Artigo 210, § 2º da CRFB: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (ABREU, 2020).

No que concerne à promulgação do diploma constitucional, devemos começar apresentando o Artigo 13 da Constituição Federal Brasileira que expressa: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” (BRASIL, 1988, n.p.). A opção de oficializar a língua portuguesa na Carta Magna de 1988 representa a declaração do Estado de que tratará dos seus negócios interna e externamente por intermédio do uso dessa língua e não de outras.

A localização de tal dispositivo no texto constitucional dentro do “Capítulo III- Da Nacionalidade” pode fazer alusão à herança ideológica da manutenção da hegemonia da língua portuguesa, tendo em vista o projeto de criação de um Estado Nacional. Temos nesse dispositivo, agrupados pelo legislador constitucional no primeiro parágrafo, os símbolos da República: a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais. Fica claro o caráter simbólico de colocar o idioma no *caput* do dispositivo que elenca os símbolos da república (LAGARES, 2018).

O caráter imprescindível da língua portuguesa pode ser atestado em uma das poucas análises encontradas acerca da utilidade jurídica do Artigo 13 da Constituição da República de 1988 o julgamento do *Habeas Corpus* HC 72.391-QO, de relatoria do Ministro Celso de Mello:

É inquestionável o direito de súditos estrangeiros ajuizarem, em causa própria, a ação de *habeas corpus*, eis que esse remédio constitucional – por qualificar-se como verdadeira ação popular – pode ser utilizado por qualquer pessoa, independentemente da condição

jurídica resultante de sua origem nacional. A petição com que impetrado o *habeas corpus* deve ser redigida em português, sob pena de não conhecimento do *writ* constitucional (CPC, art. 156, c/c CPP, art. 3º), eis que o conteúdo dessa peça processual deve ser acessível a todos, sendo irrelevante, para esse efeito, que o juiz da causa conheça, eventualmente, o idioma estrangeiro utilizado pelo impetrante. A imprescindibilidade do uso do idioma nacional nos atos processuais, além de corresponder a uma exigência que decorre de razões vinculadas à própria soberania nacional, constitui projeção concretizadora da norma inscrita no art. 13, *caput*, da Carta Federal, que proclama ser a língua portuguesa “o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. (HC 72.391-QO, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 8-3-1995, Plenário, DJE de 17-3-1995. BRASIL, n.p.)

Com base na imprescindibilidade do uso do idioma nacional nos atos processuais, vemos que a escolha da língua portuguesa como língua oficial serve para instrumentalizar o Estado brasileiro administrativamente e para que pudesse ser usada dentro do território com intuito de permitir o intercâmbio entre pessoas e documentos.

Em que pese os argumentos acima expostos e a preocupação em oficializar a língua portuguesa, a partir desse diploma constitucional de 1988, é possível vislumbrarmos um tímido compromisso do Estado com o reconhecimento da diversidade linguística e sua valorização, bem como a garantia de direitos de sujeitos e comunidades que utilizam outra língua que não o português (SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Com efeito, o texto constitucional garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no que tange ao direito à educação, bem

como reconhece a necessidade de proteção de suas línguas.<sup>2</sup> A própria Lei de Diretrizes e Bases para Educação – lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhece o ensino bilíngue e intercultural e estabelece o desenvolvimento integrado de programas de pesquisa e ensino com o intuito de preservar a memória dos povos indígenas e elaborar currículos específicos que possam alcançar diferentes comunidades.

De fato, após a promulgação da Carta Maior de 1988, é que podemos falar de políticas linguísticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade linguística. De maneira geral, podemos observar que essas iniciativas surgiram como um objeto de luta de sujeitos e comunidades marginalizadas.

Após um longo período de silenciamento e de interdição de línguas em prol de um Estado Nacional alicerçado sobre a língua Portuguesa como única língua oficialmente reconhecida e promovida, chegamos a um momento de afirmação e promoção da diversidade linguística, com políticas de reconhecimento das línguas brasileiras e de fortalecimento de sua presença em variados âmbitos sociais. A oficialização nacional da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a cooficialização de línguas por municípios a implementação de programas de educação escolar bilíngues e a oferta de cursos universitários contemplando formação em línguas indígenas, de sinais e de imigração são alguns exemplos desse novo modo de entendimento das línguas no Brasil. Justamente dessa vivacidade emerge a demanda, muito positiva, de um planejamento qualificado das ações visando a fortalecer as distintas

---

2 “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988)

comunidades linguísticas. (MORELLO, R., 2012, p. 32)

Destacaremos em nossa análise dois pontos que vêm ganhando força nos últimos anos em relação à aprovação de políticas públicas: a cooficialização de línguas em nível municipal e a consideração das línguas como patrimônio imaterial do Estado (CASTELANO RODRIGUES, 2018). Ao analisarmos o aspecto das línguas serem consideradas patrimônio imaterial do Estado, imprescindível nos referirmos ao Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) que tem desenvolvido inventários de línguas brasileiras.

Em 2004, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)<sup>3</sup> encaminhou uma petição à Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional que resultaria no decreto nº 7.387/2010. Tal petição, que solicitava a abertura de um Livro de Registro para as Línguas Brasileiras como bem imaterial, foi encaminhada para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e permitiu a realização de um seminário legislativo para a discussão sobre a relevância dessa pesquisa em Brasília, em março de 2006. Esse seminário resultou na instalação de um grupo interinstitucional e interministerial: o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) – que definiria os critérios e procedimentos para o registro das línguas brasileiras (MORELLO, R., 2012). O relatório do GTDL estabeleceu os parâmetros para uma língua ser inventariada e proporcionou a análise das condições para a regulamentação e implementação do INDL.

Até o momento, três línguas foram objeto do INDL: a) *Inventário do*

---

3 O IPOL atua no campo das políticas linguísticas e dos direitos linguísticos desde 1999, tendo, ao longo desses anos, proposto e executado censos e diagnósticos linguísticos no Brasil e demais países do Mercosul e assessorado programas de educação bi ou plurilíngues. Teve importante papel gestor nas ações que culminaram no Decreto nº 7.387, sendo responsável pela execução do projeto piloto *Inventário da Língua Indígena Guarani Mbya*. Mais informações em IPOL. *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística*. Florianópolis, 1995. [Página Inicial]. Disponível em: <http://ipol.org.br/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

*Guarani Mbyá*, concluído em 2011 pelo IPOL; b) *Libras*, desenvolvido pelo IPOL com a parceria do IPHAN e da UFSC; e c) *Hunsrückisch*, desenvolvido pelo IPOL, em execução (CASTELANO RODRIGUES, 2018). Além da política do inventário como um instrumento de reconhecimento e salvaguarda das línguas como patrimônio cultural, importante mencionarmos a declaração de línguas como patrimônio imaterial, como é o caso da língua Iorubá que foi declarada como patrimônio imaterial do Rio de Janeiro em agosto de 2018.<sup>4</sup> Além do Rio de Janeiro, o Iorubá recentemente também foi declarado patrimônio imaterial em Salvador, Bahia.<sup>5</sup>

No que tange à cooficialização, segundo Oliveira (2015), o projeto iniciou-se pelas línguas indígenas na esfera municipal por conta do número de falantes. No Brasil não há nenhuma língua indígena que justifique uma cooficialização em nível federal ou estadual com base na proporção entre falantes e área territorial ocupada, bem como força política suficiente.

O cotidiano dessas comunidades e grupos linguísticos acontece dentro das suas cidades, é onde sua cidadania é exercida. Daí podemos entender que cooficializar uma língua na esfera municipal significa permitir ao falante usar uma língua diferente do português para tratar de diferentes aspectos da sua vida civil (OLIVEIRA, 2015).

A questão da constitucionalidade da lei de cooficialização sempre foi uma preocupação, inclusive por parte de linguistas e professores engajados na promoção da diversidade linguística. No caso das comunidades indígenas, o terreno não era tão pantanoso por conta da abertura dada

---

4 Foi aprovado o projeto de lei pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro em 15 de agosto de 2018. RIO DE JANEIRO (Estado), Projeto de lei nº 3416/2017, de 21 de setembro de 2017. Declara patrimônio imaterial do estado do rio de janeiro o idioma em iorubá, praticado nas religiões afro-brasileiras. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 21 set. 2017. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/53a08f88f0973c61832581a200608770?OpenDocument>. Acesso em: 1 set. 2020.

5 Foi aprovado o projeto de lei em 11 de setembro de 2019. CÂMARA MUNICIPAL DE SALVADOR. Ioruba torna-se patrimônio de Salvador. CMS, Notícias, Bahia, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/noticias/ioruba-torna-se-patrimonio-de-salvador>. Acesso em: 1 set. 2020.

pela própria Constituição. No entanto, no que se refere aos demais grupos linguísticos, como falantes de línguas africanas e de imigração, a Constituição não era tão explícita.

Assim, quando o município de Santa Maria do Jetibá, no Espírito Santo, demonstrou a vontade de cooficializar a língua pomerana, foi preciso a elaboração de um parecer jurídico para fundamentar a competência e os limites do município para assim proceder.

O parecer, de autoria de Evandro Morello (2015), busca analisar o aspecto formal e material da lei no que tange à competência municipal para legislar sobre a matéria e impedir que o conteúdo da lei possa conflitar com uma norma de hierarquia superior, no caso, a Constituição Federal de 1988.

Um dos fundamentos sociojurídicos observados no parecer para embasar o pleito de legitimidade parte do princípio de que a linguagem e a própria diversidade linguística podem ser tratadas, juridicamente, como um bem cultural e patrimônio imaterial. Morello (2015) fundamenta seu argumento com base na Convenção da UNESCO para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial e alguns dispositivos constitucionais.

Corroborando seu argumento jurídico, Morello (2015) cita os Artigos 215 e 216 da Constituição Federal a fim de fundamentar um Estado de direito cultural que valoriza as manifestações culturais e locais de grupos sociais distintos. Embora o Artigo 216 não defina o termo patrimônio cultural, elenca “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” (BRASIL, 1988, n.p.).

No que se refere à competência dos municípios para legislar sobre o tema, Morello (2015, p. 38) reforça que a competência dos municípios é regida pelo interesse local, o que inclui a proteção do seu patrimônio local.

No entanto, em seu Artigo 24, inciso VII, a Constituição Federal

confere aos Estados, à União e ao Distrito Federal a competência para legislar sobre proteção ao patrimônio cultural e permanece silente sobre o papel dos entes locais. Morello (2015, p. 39), nesse aspecto, aponta que aos municípios cabem legislar suplementarmente à legislação federal.

Nesse mister, é importante destacar que o entendimento sobre a autonomia dos entes locais se circunscreve a questões de autoadministração e autogoverno, relacionadas a eleições do chefe do Poder Executivo e Legislativo. No entanto, o que podemos observar é uma certa imprecisão sobre quais questões estariam abarcadas dentro dessas categorias de autoadministração e autogoverno, bem como do que seria interesse local (PIRES, 1999).

A própria localização do Artigo 13 na Magna Carta e a adoção por parte dos municípios da nomenclatura “cooficialização” torna, no mínimo, questionável a competência do ente local (ABREU, 2018). Com efeito, a arquitetura da Constituição torna frágil o protagonismo de municípios brasileiros em cooficializar línguas de imigração e línguas indígenas.

Em que pese as ponderações acima colocadas, fato é que a cooficialização de línguas de imigração e línguas indígenas por municípios é uma realidade cujo crescimento tem sido exponencial. Em dezembro de 2019, por exemplo, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados aprovou a proposta do deputado Dagoberto Nogueira (PDT-MS) segundo a qual os municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas passarão a ter os idiomas indígenas como línguas cooficiais (BRASIL, 2019). A lista de municípios que buscam implementar políticas de cooficialização também vem crescendo nos últimos anos, ganhando adeptos do Norte ao Sul do país, como recentemente a cooficialização (SÃO FÉLIX DO XINGU, 2019) da língua indígena Mebêngôkre (Kayapó) em São Félix do Xingú, no Pará, em 2019.

## Considerações finais



Tanto no que diz respeito à política de inventário quanto à política de cooficialização de línguas em nível municipal, vemos a necessidade de questionarmos eventuais repercussões negativas que uma imprecisão constitucional provoca na formulação de políticas públicas de reconhecimento da diversidade linguística do país e como essas políticas têm sido executadas. Nesse ínterim, é fundamental pensarmos no fortalecimento do campo de estudo do Direito Linguístico. A fragilidade das leis de cooficialização deve-se em grande parte à falta de uma preocupação por parte do legislador e do constituinte com a tutela jurídica das línguas.

Essa falta de cuidado por parte do legislador e do constituinte acabam gerando políticas linguísticas desorganizadas e caóticas, o que acaba implicando consequências práticas para a cidadania e justiça social. É necessário sensibilizar instituições e órgãos da justiça, bem como operadores e estudantes do Direito e da Linguística para conhecer e pesquisar mais sobre o campo de estudo do Direito Linguístico.

## Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 2016. 115 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

\_\_\_\_\_. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. *Revista da Abralín*, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 46-76, 2018.

\_\_\_\_\_. Aventuras e desventuras do Direito Linguístico na contemporaneidade, fractalidades e pseudofractalidades em um campo de pesquisas, gestão e ativismos emergentes. *In: ABRALIN AO VIVO: LINGUISTS ONLINE*, 1, 2020. 1 vídeo (109 min). Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/ricardo-abreu>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ARZOZ, Xabier. *The nature of language rights*. Flensburg: European Centre for Minority Issues, 2007, v. 6.

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito: o triunfo tardio do Direito Constitucional do Brasil. In: SOUZA NETO, Claudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (coord.) *A Constitucionalização do Direito: fundamentos teóricos e aplicações específicas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.387*, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm). Acesso em: 05 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. *Projeto de lei nº 3.074*, 22 de maio de 2019. Dispõe sobre a Cooficialização das Línguas indígenas nos municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2020]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7E7813FC19A21BC4A822D92E9651C805.proposicoesWebExterno1?codteor=1766638&filename=Avulso+-PL+3074/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7E7813FC19A21BC4A822D92E9651C805.proposicoesWebExterno1?codteor=1766638&filename=Avulso+-PL+3074/2019). Acesso em: 05 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Habeas Corpus HC 72.391-QO*. Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 8 mar. 1995.

CASTELANO RODRIGUES, Fernanda. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Língua e instrumentos linguísticos*, [s.l.], v. 42, p. 33-56, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enuncia-

tivo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

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

MARÇAL, Antonio Cota. Metaprincípios do Estado Democrático de Direito: um ponto de vista pragmatista. In: MARÇAL, Antonio Cota *et al.* (org.). *Os Princípios na Construção do Direito*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, v. 1, p. 9-35.

MORELLO, Evandro. Cooficialização da língua pomerana no Município de Santa Maria do Jequitibá/ES. A linguagem como patrimônio cultural imaterial. Competência do Município para legislar sobre a proteção a bens culturais. Elementos para maior eficácia da lei. In: MORELLO, Rosângela (org.). *Leis e línguas no Brasil – O processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

MORELLO, Rosângela Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 31-41, 1. sem. 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, Rosângela. *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 23-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. (217 (III) A). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

\_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 22 de set. 2020.

PIRES, Maria Coeli Simões. Autonomia municipal no Estado brasileiro.

*Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, n. 142, p. 143-165, abr./jun. 1999.

SÃO FÉLIX DO XINGU (PA). *Projeto de lei*, de 26 de agosto de 2019. Dispõe sobre a cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) no município de São Félix do Xingu e a inclusão da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, nas escolas da rede municipal de ensino localizadas nas regiões em que predominam a população descendente no município. São Félix do Xingu: Câmara Municipal, [2020]. Disponível em: [https://www.cmsaofelixdoxingu.pa.gov.br/arquivos/449/LEIS%20ORDINA-RIAS\\_571\\_2019\\_0000003.pdf](https://www.cmsaofelixdoxingu.pa.gov.br/arquivos/449/LEIS%20ORDINA-RIAS_571_2019_0000003.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenção no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, v. 1, p. 11-27, 1. sem. 2012.

---

*Linguistics rights and the promotion of linguistic diversity in Brazil*

*Abstract: The present work seeks to trace a historical panorama of Linguistic Rights in international legislation and in the internal order, as well as an overview of the development of Linguistic Rights a discipline and field of study (ABREU, 2018, 2020). We will present a conceptual review, considering the theoretical frameworks, the subjects and principles of Linguistic Rights with a focus on two points that have been gaining strength in the last years in relation to the protection of communities in situations of vulnerability: the co-officialization of languages at the municipal level and the consideration of languages as intangible heritage of the State (CASTELANO RODRIGUES, 2018). Our study starts from an interpretative-qualitative research of documentary nature, which deals with a current theme and with constant changes and updates. For this reason, we combine bibliographic research with a review of pertinent legislation, in addition to data extracted from governmental institutions. Our aim is to demonstrate how the strengthening of the Linguistic Rights discipline in Brazil can be an important tool to accommodate demands presented by civil society in favor of a linguistically more plural and democratic space.*

*Keywords: Linguistic Rights. Linguistic Diversity. Minoritized languages.*

---

Recebido em: 23/11/2020

Aceito em: 23/06/2021

# Diversidade linguística e direitos linguísticos no contexto de refúgio do Rio de Janeiro

*Ana Balestro<sup>1</sup>*

Resumo: O presente artigo considera os temas de refúgio, acolhimento e direitos linguísticos no contexto de migração de refúgio contemporâneo no Rio de Janeiro. A análise se baseia em uma pesquisa que tem por base publicações oficiais disponíveis a respeito da imigração de refúgio no Brasil, com foco no estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico utilizado é o de Direitos Linguísticos (HAMEL, 2003; OLIVEIRA, SILVA, 2017; SCHNEIDER-MIZONY, 2018; VARENNES, MURRAY, 2001) além do referencial relativo aos estudos do português como língua de acolhimento (PLAc) (GROSSO, 2010; PEREIRA, 2017). Com o aumento do fluxo de solicitantes de refúgio na cidade do Rio de Janeiro, contexto que expõe vasta diversidade linguística, faz-se necessário refletir sobre a relação entre o respeito aos direitos linguísticos e os demais direitos relativos ao perfil do solicitante no país.

Palavras-chave: Direitos Linguísticos. Refúgio. Acolhimento Linguístico.

Um dos principais motivos para buscar refúgio em outro país é sentir a urgente necessidade de algum tipo de proteção, seja ela física, psicológica, política ou ambiental. Com essa motivação, imigrantes deixam para trás o que lhes é familiar e desembarcam em países onde se deparam com costumes e idioma que lhes são quase ou totalmente desconhecidos, sem contar os inúmeros relatos de imigrantes, que narram a experiência de ter partido sem saber seu destino de chegada. As barreiras linguísticas enfrentadas nesse novo território onde solicitam refúgio configuram um dos principais desafios a serem enfrentados, uma vez que a falta de conhecimento sobre a língua local pode impactar desde o primeiro momento no novo país, tanto em rotinas diárias como no acesso a direitos

---

1 Doutoranda e Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011); cursou especialização em Políticas Públicas para a Igualdade na América Latina pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) e MBA em Comércio Exterior e Negócios Internacionais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

básicos (OLIVEIRA, SILVA, 2017; VARENNES, 2001, 2015).

No ano de 2020, segundo os números disponibilizados na página virtual da instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro<sup>2</sup> (Carj, somavam-se 43 mil imigrantes com *status* de refugiado reconhecidos no Brasil<sup>3</sup>. A legislação brasileira vigente assegura a todos os imigrantes o acesso aos direitos fundamentais, em consonância com a Constituição Federal de 1988. De acordo com a Convenção de 1951, da qual o Brasil é signatário, o *status* de refugiado é um direito internacional que garante proteção, regida pelos princípios da não expulsão e não devolução dos solicitantes quando é reconhecido que sua vida e liberdade estejam em perigo<sup>4</sup>. Para solicitar refúgio, conforme dispõe a lei brasileira de refúgio (nº 9474/1997), é necessário que os requerentes apresentem justificativas fundamentadas em temores de perseguição por motivos de raça, religião, gênero ou opinião política, ou que comprovem violação grave e generalizada de direitos humanos.

No contexto exposto, ampliam-se as pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) sobre língua de acolhimento (GROSSO, 2010; PEREIRA, 2017), que analisam a diversidade cultural e linguística como marca do movimento migratório e apontam o desafio linguístico como uma ameaça aos direitos linguísticos dos migrantes e, conseqüentemente, aos direitos humanos, como será explorado ao longo deste artigo<sup>5</sup>. Destaca-se, ainda, que as pesquisas unindo especificamente a migração de refúgio e o aspecto linguístico no contexto brasileiro, todavia crescentes, ainda são incipientes.

---

2 A Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro é uma instituição local, atuante na causa do refúgio com o Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio/PARES, cuja proposta é promover o acolhimento, assegurar os direitos e auxiliar na melhoria das condições em que se encontram pessoas em situação ou solicitação de refúgio. Seu trabalho é dividido em três frentes: acolhimento, proteção legal e integração local.

3 Cáritas-RJ. Números de Refúgio. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/numeros-refugio-no-brasil.html> Acesso em 10 nov. 2020.

4 Dados extraídos do site do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR - <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em nov. 2020.

5 O trabalho apresentado no presente artigo é baseado na pesquisa desenvolvida em Balestro (2020).

Da mesma maneira que o fenômeno, nas proporções que se apresenta, é atual, também são recentes os estudos encontrados sobre a temática.

Por meio de uma perspectiva que considera os direitos linguísticos dos refugiados como também direitos humanos e individuais (SCHNEIDER-MIZONY, 2018), o presente artigo se propõe a refletir sobre a não discriminação linguística e a inclusão na sociedade de acolhimento, em uma inserção que abrange aspectos essenciais como a questão laboral, o acesso ao sistema de saúde e à educação, entre outros. Serão apresentadas reflexões que resultam de análise pautada em dados oficiais sobre refúgio, baseando a análise em materiais que ilustram a diversidade linguística e os direitos linguísticos que caracterizam a cidade do Rio de Janeiro, foco geográfico deste artigo.

A cidade do Rio de Janeiro, considerada uma das com maior número de solicitantes de refúgio do Brasil<sup>6</sup>, representa uma conjuntura que se repete no cenário global, uma realidade na qual a palavra “acolhimento” tem peso, mas cujo sentido precisa ser praticado. Oliveira e Silva (2017) afirmam que, no âmbito linguístico, não basta oferecer cursos de português como língua estrangeira para imigrantes como ação de acolhimento; é necessário sempre pensar em garantir o acesso a serviços e direitos básicos.

## **Considerações sobre o discurso envolvendo refúgio**

O fenômeno migratório, global e crescente, vem se tornando mais expressivo no Brasil, ganhando destaque em pesquisas e na mídia. Nos veículos de comunicação, por vezes, vê-se a utilização de termos que reproduzem e reforçam estereótipos negativos acerca da migração, de

---

6 Considerando o quadro total de refugiados, São Paulo, Rio de Janeiro, Guarulhos, Santos e Foz do Iguaçu destacavam-se como as principais cidades brasileiras de chegada de refugiados pela via da elegibilidade, num somatório de 80% dos casos, até 2015. Entre as cidades de residência, por sua vez, São Paulo permanece como o destino mais escolhido, seguido de Rio de Janeiro, Foz do Iguaçu, Guarulhos e Brasília (IPEA, 2015).

maneira geral, e acerca do refúgio. É importante lembrar que palavras têm peso e influência através dos sentidos que carregam, sendo capazes de agregar estigma àqueles por elas definidos; não atuam apenas como vetores de comunicação, mas são práticas linguísticas poderosas, conforme afirma a francesa Josiane Boutet (2016), em sua obra sobre a força das palavras. Por esse motivo, a consultora em migrações e direitos humanos Carmem Lussi reforça que um dos principais aportes acadêmicos se refere ao trato dos dados em discursos, a fim de não tratar a migração como uma questão de criminalização:

Este tipo de criminalização é o mais conhecido e se expressa em falas informais, discursos, mensagens nas redes sociais, linguagem dos textos de artigos e matérias em canais de informação, entre outras. São os discursos de rejeição da imigração ligados ao protecionismo do mercado de trabalho a ser reservado aos trabalhadores nacionais (“roubam nossos empregos”); as falas que difundem a rejeição aos estrangeiros acusando-os de responsabilidade por suposta insustentabilidade dos serviços básicos como saúde e educação de base, sem considerar que a maioria dos migrantes entra no país já “pronto para o mercado de trabalho”, iniciando a contribuir com taxas e impostos que entram nos cofres públicos a benefício de toda a população, mesmo sem ter gasto nada de recursos do país para nascer, crescer ou estudar, por exemplo; e até a falácia baseada no estereótipo do Brasil acolhedor, sem discriminação, onde todos sorriem, são bem-vindos e se querem bem [...]. (LUSSI, 2015, p. 141).

Tal tratamento pode contribuir para uma percepção social negativa em relação aos migrantes. Com isso em vista, abaixo são elucidados alguns termos importantes que serão recorrentes no desenvolvimento deste artigo.

*Acolhimento*: definido como uma reação oposta à xenofobia, é o ato de receber, proteger, aceitar. No sentido de receber sem rejeição, Oliveira



(2010) utiliza o termo “acolhimento” ao fazer a ressalva de que “quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso.” (OLIVEIRA, 2010, p. 11). Veremos esse termo com o mesmo sentido empregado por Oliveira (2010) de forma recorrente ao longo da pesquisa, ora em seu sentido amplo, ora acompanhado pelo qualificador “linguístico”, com a definição que estabelecemos a seguir.

*Acolhimento linguístico*: para este artigo, propõe-se a definição de “acolhimento *linguístico*” englobando todas as ações tomadas, em âmbito que envolva a língua do país de origem ou a língua do país onde se solicita o refúgio, que promovam ou que almejam a inclusão deste migrante ou o respeito a seus direitos fundamentais.

*Direitos linguísticos*: a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, assinada pela Unesco, resulta de um movimento em busca de legitimar direitos de minorias étnicas, culturais e linguísticas e tem um papel de orientação (sem poder coercitivo legislativo), enquanto entende os direitos linguísticos como individuais, coletivos e fundamentais.

*Integração local*: ao tratar de integração, faz-se referência ao processo mediante o qual os refugiados passam a interagir com a sociedade onde se encontram, não significando perda de sua identidade. A escolha do termo “integração local” “faz referência ao processo que se desenvolve quando o refugiado passa a interagir em novo contexto, no país de destino, em meio à comunidade receptora.” (MOREIRA, 2014, p. 87). Opta-se, aqui, pelo uso desse termo em oposição à assimilação dos refugiados, que implica abandono da própria cultura. A presente abordagem entende a integração como um processo dialético entre os solicitantes de refúgio e a sociedade receptora.

*Migrante*: a palavra migrante é utilizada para definir aquele que se desloca dentro do seu próprio país ou de forma internacional. É

considerado um termo abrangente e tem sido utilizado de forma recorrente nas pesquisas sobre o tema (IMDH, 2019).

*Migrante indocumentado*: a escolha por indocumentado busca substituir os recorrentes usos do adjetivo “ilegal”. Outras opções são “em situação irregular” ou “sem documentos” (IMDH, 2019). Nesse sentido, concordamos com Lussi (2015, p. 140) que “a migração irregular é um tema a ser tratado na esfera administrativa, não penal”, pois ser imigrante ou solicitante de refúgio não é um crime.

*Refugiado*: um termo muitas vezes associado pelo senso comum a outros que acarretam sentido pejorativo, como por exemplo “fugitivo”, termo que pode transmitir a ideia de haver alguma irregularidade no motivo para buscar refúgio. “Refugiado”, toda vez que utilizado aqui, insere-se na definição da Convenção de 1951, que determina assim aqueles que saem do país de origem, em virtude de algum fundado temor e por sentirem suas vidas ameaçadas.

*Solicitante de refúgio*: é aquele que busca enquadrar-se na definição de refúgio reconhecida internacionalmente pela Convenção de 1951. No Brasil, a solicitação pode ser feita após entrada no país, com ou sem documentos, e o processo leva, normalmente, entre de 1 a 3 anos.

## Rio de Janeiro como contexto de refúgio

Diariamente, chegam ao Brasil imigrantes dos mais diversos pontos de origem. Balestro (2020) desenvolveu um quadro com objetivo de evidenciar a diversidade de nacionalidades e idiomas falados pelos solicitantes de refúgio. Em seu estudo, reuniu informações com intuito de focar especificamente a situação do Rio de Janeiro, tomando por base os dados disponibilizados pela Carj, por sua atuação desde 1976 na recepção de imigrantes na região. Primeiramente, são listados os países e os números de refugiados e de solicitantes, no segundo grande bloco, intitulado *Quadro*

*linguístico*, está evidenciada a diversidade linguística de cada país de origem dos imigrantes e, conseqüentemente, a que se apresenta na região do Rio de Janeiro.

Tabela 1 – Solicitantes de refúgio no Rio de Janeiro

| País de origem | Atendimento Cáritas - RJ |              |        |       | Quadro linguístico  |       |                |
|----------------|--------------------------|--------------|--------|-------|---------------------|-------|----------------|
|                | Refugiados               | Solicitantes | Outros | Total | Principal           | Total | Institucionais |
| Venezuela      | 0                        | 430          | 64     | 494   | Espanhol            | 48    | 1              |
| R. D. Congo    | 71                       | 130          | 0      | 201   | Francês             | 62    | 3              |
| Angola         | 20                       | 131          | 6      | 157   | Português           | 47    | 6              |
| Colômbia       | 13                       | 66           | 6      | 85    | Espanhol            | 88    | 3              |
| Cuba           | 7                        | 48           | 0      | 55    | Espanhol            | 3     | 1              |
| Síria          | 28                       | 21           | 0      | 49    | Árabe               | 19    | 2              |
| Senegal        | 0                        | 32           | 0      | 32    | Francês             | 38    | 3              |
| Marrocos       | 2                        | 14           | 0      | 16    | Árabe,<br>Tamazight | 14    | 4              |
| Argentina      | 0                        | 12           | 4      | 16    | Espanhol            | 29    | 1              |
| Togo           | 5                        | 10           | 0      | 15    | Francês             | 44    | 4              |
| Guiné          | 3                        | 12           | 0      | 15    | Francês             | 39    | 5              |
| Guiné Bissau   | 0                        | 13           | 0      | 13    | Português           | 23    | 1              |
| Nigéria        | 3                        | 9            | 0      | 12    | Inglês              | 525   | 19             |
| Camarões       | 5                        | 7            | 0      | 12    | Inglês, francês     | 283   | 12             |
| Outros         | 15                       | 105          | 9      | 129   |                     |       |                |

Fonte: BALESTRO, 2020, p. 61

Os números do *Quadro linguístico* foram retirados do *site Ethnologue*, um catálogo de idiomas vivos, gerado por meio de projeto que teve início em 1951. As línguas faladas em um determinado país são classificadas conforme o exposto na tabela acima: em língua principal e línguas institucionais (juntamente com outras divisões). A língua principal é a que ocupa posição de oficial. Línguas institucionais são aquelas que têm uso além do familiar e de uma comunidade e, portanto, são reconhecidas por instituições.

A tabela reproduzida expõe a situação linguística no cenário de refúgio. Fica evidente a diversidade de origens de solicitantes de refúgio

na região do Rio de Janeiro: a instituição registrou o atendimento de migrantes de 54 países diferentes, na tabela anterior estão listados apenas 14; os demais estão agrupados sob a definição de “outros”.

O contexto exposto pelo quadro embasa a compreensão acerca das decisões da Carj sobre em quais idiomas são publicados materiais e disponibilizadas ações de acolhimento e integração local. As escolhas visam a coerência com os principais idiomas com que a instituição lida diariamente, porém, conforme exposto no referido quadro linguístico, é importante ressaltar que muitos países apresentam mais do que uma língua institucional e que migrantes, de acordo com sua origem geográfica ou seu grau de instrução, podem ser mais proficientes em alguma língua que não a reconhecida como a principal.

## Direitos linguísticos e refúgio no Rio de Janeiro

A diversidade da realidade linguística que acompanha imigrantes ao Brasil foi, por muito tempo, excluída das políticas linguísticas praticadas nesse país. Nesta seção é explorada a relação entre saber falar a língua oficial de um país e o acesso aos direitos civis, entendendo-se que o não saber falar o idioma não deve, ou não deveria, ser impedimento para usufruir dos devidos direitos civis. De acordo com Lagares (2018),

A reivindicação dos direitos linguísticos se baseia na importância atribuída à diversidade de línguas pela sua estreita relação com a diversidade cultural, com as suas diferentes formas de construir realidade e com todos os saberes tradicionais que lhe estão associados. A sobrevivência das línguas, dessa perspectiva, depende inteiramente da continuidade de comunidades linguísticas e culturais que se reconhecem como tais e que podem reivindicar *status* jurídico e político

diferenciado dentro de um Estado nacional, ou mesmo a construção de um próprio Estado. (LAGARES, 2018, p. 149).

A Constituição de 1988 prevê o português como idioma oficial e estabelece sua obrigatoriedade no ensino regular fundamental, a exceção de línguas maternas de comunidades indígenas, sem mencionar línguas de imigração. Atualmente, destaca-se a Lei nº 13.445, promulgada em 2017 e conhecida como “a nova lei da imigração”, que surge como parte de um projeto que defende uma melhora no tratamento dos imigrantes. Retomando a reflexão sobre os termos utilizados no contexto de refúgio, são observadas mudanças na nova lei: anteriormente, “sob uma política de segurança nacional, o Estatuto do Estrangeiro (promulgada em 1980 e em vigor até 2017) mantinha as expressões ‘estrangeiro’ e ‘não nacionais’, enquanto a nova lei faz uso do vocábulo ‘migrante’”. A legislação vigente garante aos refugiados: “[...] acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social [...]”. (BRASIL, 2017b), condizendo com algumas das principais motivações e necessidades encontradas no movimento migratório (IPEA, 2015).

No quesito linguístico, a nova legislação menciona a tolerância e a não discriminação ao migrante pelo uso do seu idioma, afirmando que “As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei” (BRASIL, 2017b). Cabe ressaltar que, o respeito e a não repressão linguística estão normalmente associados ao direito do migrante de buscar dar continuidade a seus hábitos culturais, religiosos ou de estilo de vida, como é possível perceber como desejo de algumas comunidades de imigrantes que se mantêm ligadas conforme sua nacionalidade

(SCHNEIDER-MIZONY, 2018).

A imigração, em especial a de refúgio como se apresenta atualmente, traz diversidade linguística e a necessidade de repensar como respeitar os direitos linguísticos dos refugiados, que frequentemente se encontram em situação de vulnerabilidade. Sob essa perspectiva, defende-se a língua como um instrumento de acesso a direitos, caracterizada por uma diversidade linguística em contextos de refúgio. Portanto, entende-se que a perspectiva sociolinguística enriqueceria com a inclusão de reflexões interdisciplinares, como os da área do direito: “[...] a sociolinguística não pode diminuir o trabalho das ciências do direito e da jurisprudência, pode, porém, descrever em detalhe os processos sociais e culturais em torno das línguas para as quais estão em jogo os direitos linguísticos” (HAMEL, 2003, p. 66).

Diferentemente de casos de imigração econômica, quando imigrantes escolhem e planejam suas viagens, quanto à questão linguística, defendem Deusdará, Arantes e Rocha (2017, p. 284) que o “refugiado não pode ser entendido como um estrangeiro numa terra que ele, de alguma forma, escolheu para ser a sua (nova) terra”. A necessidade de comunicação do solicitante ou do refugiado se dá com uma urgência diferente, acompanhada de pressões legais e psicológicas. Percebemos a necessidade de olhar para a situação linguística desde a chegada:

[...] o movimento de pessoas traz consigo o movimento de línguas. Assim, o crescimento exponencial da mobilidade humana teve como resultado mudanças no cenário linguístico dos Estados-nação [...]. Frente a esse inevitável mosaico linguístico, os Estados, [...] precisam responder ao desafio de atender à diversidade de línguas trazidas pelos sujeitos que as falam. (OLIVEIRA, SILVA, 2017, p. 133).

Tendo em vista a legislação vigente que antecipa uma visão

diferenciada sobre o refúgio e tolerância quanto aos idiomas falados pelos solicitantes, juntamente com o número crescente desse tipo de solicitação, poder-se-ia esperar um aumento na oferta de ensino de português. Em sua tese de doutorado, Costa (2018) apresenta especificamente o trajeto dos migrantes haitianos no Rio de Janeiro, responsáveis por um pico de solicitações em 2015 e contemplados com uma normativa que visava regularizar a sua entrada exponencial no país por meio de um processo facilitado de obtenção de vistos. Sobre o ensino da língua, a autora pondera:

Apesar da crescente demanda pelo domínio da língua portuguesa, ao menos na modalidade oral, em contraste com outros países como a Alemanha e o Canadá, ainda não existem políticas linguísticas oficiais, no Rio de Janeiro, para a população de imigrantes haitianos. De acordo com a assistente social responsável pelos imigrantes durante a principal obra olímpica, há muitos projetos e dispositivos legais para esses sujeitos, mas não há ações efetivas que os alcancem. O ensino do português se dá no âmbito das organizações não governamentais, como Viva Rio e Caritas, além de espaços religiosos, como os projetos dos Testemunhas de Jeová. (COSTA, 2018, p. 44-45).

A reflexão sobre a comunidade haitiana pertinentemente se estende à comunidade migrante geral, considerando as situações comunicativas a que são expostos no Brasil. Haitianos fazem parte da parcela de migrantes que busca uma nova oportunidade no Brasil e por anos foram considerados como solicitantes de refúgio como quaisquer outros. Atualmente, sua concessão de permanência no Brasil se dá por um procedimento facilitado, chamado de Acolhida Humanitária, porém a reflexão sobre a importância do uso da língua portuguesa, conforme exposta por Costa (2018), faz parte da realidade de migrantes independente de seu *status*. É em casos

de vulnerabilidade que a oferta de ensino sem custos se faz necessária e quanto mais forem consideradas as especificidades de um grupo marcado por uma história que normalmente resulta em abalos psicológicos, maiores são as chances de dar sentido às aulas e atingir os objetivos comunicativos, promovendo autonomia do aluno, como é proposto no ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma abordagem de ensino da língua que compreende dimensões do contexto de refúgio, incluindo desde aspectos psicológicos até os burocráticos. Concordamos com a autora quanto ao papel que a língua portuguesa representa na vida de migrantes:

Dessa forma, a língua portuguesa poderá ampliar a sua funcionalidade nas situações comunicativas que surgem dessa diversidade étnico-cultural, o que poderá resultar em condições mais adequadas para a inserção dos haitianos nos diferentes espaços da sociedade a qual se deseja integrar. (COSTA, 2018, p. 49).

A tolerância com a diversidade linguística dos migrantes foi um marco na nova Lei da Imigração, porém, nas rotinas diárias, é indispensável considerar a realidade brasileira e o papel que a língua portuguesa protagoniza. No ensino de português apresentado nesse contexto, é primordial a busca por prover um ensino que produza sentido ao mesmo tempo que torne a sala de aula um local acolhedor.

Quando o ensino de línguas se dirige a refugiados, as urgências ganham visibilidade, acionando um território de ação ainda em constituição. Desse modo, a análise dos investimentos micropolíticos em sua constituição compõe um espaço importante de ação e reflexão. (DEUSDARÁ, ARANTES, ROCHA, 2017, p. 276).

É evidente a necessidade do português brasileiro como um recurso,



uma ferramenta de acesso para a participação e integração social e de acesso a direitos fundamentais. O ensino de uma língua de acolhimento para refugiados deve considerar o

[...] português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Grosso (2010, p. 74) defende que o conceito de ensino de uma língua como língua de acolhimento simultaneamente se aproxima e se diferencia das metodologias de ensino de língua como estrangeira ou como segunda língua, pois deve considerar as particularidades daqueles que buscam outra morada enquanto solicitam proteção e em situação de vulnerabilidade. O ensino precisa refletir a necessidade de garantir o desenvolvimento comunicativo, uma vez que “é com o estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente” (PEREIRA, 2017, p. 128).

As reflexões atuais sobre o ensino de português para refugiados e de integração na sociedade de acolhimento, diante das especificidades caracterizadas por diversidade linguística e por vulnerabilidades próprias do contexto de refúgio, não veem senão outro caminho a não ser que os direitos linguísticos “fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas” (HAMEL, 2003, p. 50-51).

## **Considerações finais**

O aumento nos números de solicitação de refúgio, frequentemente caracterizado por imigrantes em situação vulnerável, vem chamando a atenção no Brasil. A busca por novas oportunidades em novo país por vezes esbarra em barreiras linguísticas, que podem ser obstáculos nas tentativas de integração local e de procura por empregos. A proposta de refletir sobre o cumprimento dos direitos linguísticos e humanos daqueles que buscam acolhimento em outro país nos impõe a reflexão sobre as ações de políticas públicas inclusivas considerando esse contexto específico, de forma a combater um aumento de desigualdade no país.

Nesse sentido, o presente artigo primeiramente fez considerações sobre o discurso envolvendo refúgio, tendo em vista seu impacto sobre a percepção social acerca do tema. O *Quadro Linguístico* apresentado neste trabalho expõe a situação atual de diversidade na região, com base nos números que refletem a realidade dos atendimentos na Carj. Com essa conjuntura retratada, buscou-se, em seguida, ponderar sobre a legislação vigente à qual imigrantes têm direito e levantar reflexões sobre as relações entre o refúgio e o acolhimento sob a perspectiva dos direitos linguísticos, considerando o seu cumprimento e implicações quanto ao acesso aos demais direitos fundamentais, considerando o cenário contemporâneo de refúgio na cidade do Rio de Janeiro.

O movimento migratório é também o movimento de falantes de diversas línguas que, ao transpassar fronteiras, de maneira vulnerável e sob pressões psicológicas, carregam pouco de material consigo, mas sua cultura e sua língua são intrínsecas, inerentes, inseparáveis daquilo que os define. Esse deslocamento acarreta um cenário linguístico mais diversificado e globalizado; a instigação atual, ao se refletir sobre ações de acolhimento, é entender o papel do cumprimento de direitos linguísticos perante essa diversidade linguística que se desenha em conjunturas de cidades como o Rio de Janeiro.

## Referências

BALESTRO, Ana Cristina. Acolhimento Linguístico no Rio De Janeiro: Uma Odisseia. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14405>.

BOUTET, Josiane. *Le pouvoir des mots*. Paris: La Dispute, 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, Página 1. Publicado em 21 de novembro de 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9199-20-novembro-2017-785772-publicacaooriginal-154263-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de maio de 2017, Seção 1, Página 1. Publicado em 24 de maio de 2017b. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 22 mar. de 2020.

COSTA, Débora Amaral da. *Negociação de identidades e formação de novas representações sociais em narrativas de migração: Uma proposta metodológica*. 2018. 280f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; ROCHA, Décio. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33472/19459>. Acesso em 10 nov. 2020.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil

(ALB); Florianópolis: Ipol, 2003.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH); MIGRAMUNDO; FICAS. Migrações, Refúgio e Apatridia: Guia para Comunicadores. Brasília: [S. n.], 2019. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: Ipea, 2015. (Série Pensando o Direito, n. 57. Relatório de Pesquisa). Disponível em: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD\\_57\\_Liliana\\_web3.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf).

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: dia mês abreviado ano. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886.

LAGARES, Xoán. Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola Editoria, 2018.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. Psicologia USP, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00136.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2019. Acesso em: dia mês abreviado ano. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20140014>.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/471>. Acesso em: dia mês abreviado ano. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004306>.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Isabelle da. Quando barreiras

linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? Gragoatá: Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466>. Acesso em: 07 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração, ESEV – DLC, [S. l.], 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/539>. Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, Giselda F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v. 17, n. 1, 15 ago. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SCHNEIDER-MIZONY, Odile. Les droits linguistiques sont-ils solubles dans l'espace ?, Les Cahiers du GEPE, n. 9, 2018, Migration(s) et langues ; langues et espace(s), Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3163>. Acesso em: 13 out. 2020.

VARENNES, Fernand de; MURRAY, Claire. Thematic introduction. In: GUCHTENEIRE, Paul de; KOENING, Mathias. (org). The Human Rights of Linguistic Minorities and Language Policies. International Journal on Multicultural Societies (IJMS), [S. l.], v. 3, n. 2, p. 56-60, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145796>.

\_\_\_\_\_. The human rights dimension and challenges of linguistic rights. In: KUZBORSKA, Elżbieta. (org.). International conference integration and exclusion: Linguistic rights of national minorities in Europe. Vilnius: [s. n.], p. 39-56, 2015. (Conference Book).

---

*Linguistic diversity and linguistic rights in the refuge context of Rio de Janeiro*

*Abstract: This article considers the themes of refuge, welcoming and linguistic rights in the context of contemporary refuge migration in Rio de Janeiro. The analysis is based on a research focusing on official publications available on refugee immigration in Brazil and, more specifically, in the state of Rio de Janeiro. The theoretical framework used is Linguistic Rights (HAMEL, 2003; OLIVEIRA, SILVA, 2017; SCHNEIDER-MIZONY, 2018; VARENNES, MURRAY, 2001) and Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) (GROSSO, 2010; PEREIRA, 2017). With the increase in the flow of asylum seekers in the city of Rio de Janeiro, a context that exposes a linguistic super diversity, it is necessary to reflect on the relationship between respect for linguistic rights and the other rights of asylum seekers in the host country.*

*Keywords: Linguistic Rights. Refuge. Linguistic Reception.*

---

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 19/07/2021

# Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo

*Ísis Ribeiro Berger*<sup>1</sup>

Resumo: Este artigo tematiza a pluralidade linguística e as políticas linguístico-educacionais no Brasil e discute a gestão do multilinguismo na educação. O texto, cujo objetivo é estabelecer interlocuções quanto aos fatores que incidem na gestão do multilinguismo visando à promoção da pluralidade das línguas no País, parte do pressuposto de que o multilinguismo e as línguas são objeto de gestão na qual incidem relações de poder e ações de múltiplos agentes. Apresentamos, inicialmente, o quadro teórico em que se sustentam as discussões propostas: políticas linguísticas, políticas linguístico-educacionais, gestão de línguas e do multilinguismo na escola. Na sequência, discutimos sobre os desafios e potencialidades que se constituem como eixo dos debates em torno da promoção de políticas linguísticas para o multilinguismo, no Brasil. Por fim, discorreremos sobre as experiências e ações que desafiam o enquadre político-linguístico monolíngue que, por longo tempo, se construiu no país e, também, encaminhamentos para a continuidade das discussões e reflexões sobre a temática aqui apresentada.

Palavras-chave: Políticas linguístico-educacionais. Gestão. Multilinguismo. Brasil.

O mundo é multilíngue. Estima-se a existência de, aproximadamente, 7000 línguas no planeta, em um total de 193 países reconhecidos oficialmente pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). Como sabemos, essas línguas não estão distribuídas nesses países em igual proporção, mas podemos afirmar, com segurança, que todos os países são multilíngues, visto que, em seus territórios, são usadas muitas línguas em suas variedades e sob os mais diversos estatutos a elas atribuídos, por meio de diferentes formas de gestão, o que implica

---

1 Doutora em Linguística pela UFSC, na linha de pesquisa em Política Linguística. Mestre em Letras: Linguagem e Sociedade pela Unioeste - Cascavel; Licenciada e Bacharel em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu. Professora do Curso de Letras (Graduação) e do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras. Coordenadora do Projeto de Extensão: Multilinguismo e sociedade na triplíce fronteira.

mundivivências das mais diversas.

A presença de muitas línguas em um mesmo território, além de contribuir enormemente para a formação cultural dos países e de representar um riquíssimo patrimônio imaterial, desvela relações de poder no contato entre seus falantes e nas formas como cada uma das línguas ou mesmo essa miríade de línguas é gerida, por meio de políticas, intervenções e ações diante delas. A pluralidade de línguas é, portanto, um tema de discussão do campo da Política Linguística.

A pesquisa acadêmica em torno das políticas linguísticas é, cada vez mais, crescente no Brasil, de modo que não faltam referências sobre as bases epistemológicas que fundamentam essa área do saber acadêmico (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, ORLANDI, 2007, SAVEDRA; LAGARES, 2012, SILVA, 2013, entre outros). Grosso modo, podemos reiterar que a Política Linguística se constitui como campo interdisciplinar que abarca uma gama de investigações que envolvem proposição de ações de gestão das línguas e do multilinguismo, em contextos geopolíticos e em meio a situações sociolinguísticas várias, construídas com base em muitos enquadres políticos, sociais, culturais, epistemológicos. Nesse sentido, podemos afirmar que a Política Linguística não possui um quadro conceitual e terminológico fechado, mas que vem sendo tecido continuamente, nas relações sociais locais, regionais e globais, bem como em diferentes domínios: a família, as instituições de ensino, os espaços de culto, a paisagem urbana, as relações comerciais, as esferas legisladoras, dentre outros.

Conforme o título proposto, as linhas que se sucedem tematizam a pluralidade linguística e as políticas linguístico-educacionais. Ao estabelecer esse recorte, direcionamos o olhar para o domínio da escola e das formas de gestão do multilinguismo voltadas aos espaços de escolarização. Essa perspectiva parte do local de fala da pesquisadora como professora-formadora da área de Letras, em uma universidade situada em um ambiente



sociolinguístico de fronteira, marcado pela pluralidade de línguas. São línguas que cresceram com esse território e outras que remontam a outros, criando diversas territorialidades nesse espaço de convívio e que, por isso, se trata de um espaço em que muitos indivíduos constroem seus repertórios linguísticos em meio a vivências plurais. Este texto retoma o pressuposto de que o multilinguismo e as línguas são objeto de gestão, visto que são moldadas, revitalizadas, apagadas ou invisibilizadas, como resultado de ação essencialmente humana e de múltiplos agentes. Segundo Oliveira (2020, p. 13), o termo gestão do multilinguismo

[...] aponta, por um lado, para a faceta interventiva das políticas linguísticas, com a incorporação do conjunto das vozes dos atores que, continuamente tomam decisões no campo linguístico e as implementam. Por outro lado, reconhece que nenhuma língua está sozinha, mas que integram conjuntos – repertórios – e que a gestão e o gestor incidem de modo complexo, hierárquico e específico sobre cada repertório.

Assim, no recorte adotado, compreendemos o domínio educacional como um espaço profícuo de investigação. Traçamos, como objetivo, estabelecer interlocuções em torno dos desafios e das potencialidades com que se depara a comunidade escolar em ambientes sociolinguísticos multilíngues no contraponto com o enquadre político-linguístico em que se inscrevem, centrando as discussões do texto na seguinte pergunta norteadora: quais os desafios e as potencialidades/possibilidades para a gestão com vistas à proposição de políticas linguísticas para o multilinguismo no Brasil?

No intuito de levar a cabo essa proposta, o texto está organizado em três partes. Primeiramente, são apresentadas as bases teóricas para se discutirem as políticas linguístico-educacionais e a gestão de línguas e do multilinguismo no domínio da escola. Em seguida, passamos a

discutir os desafios e as potencialidades que se constituem como eixo dos questionamentos e das discussões em torno da promoção de políticas linguísticas para o multilinguismo, no Brasil. Na sequência, com o objetivo de promover outras interlocuções, são apresentadas breves ações desenvolvidas em uma instituição de ensino superior. Por último, nas considerações finais, apresentamos encaminhamentos para a continuidade das discussões e reflexões sobre a temática aqui exposta.

### **Políticas linguístico-educacionais e gestão do multilinguismo no domínio da escola**

Que línguas estão presentes nos currículos escolares? Quais delas são usadas como línguas de instrução dos conteúdos? O que (e em quais línguas) dizem os documentos norteadores acerca das práticas didático-pedagógicas e das leis que regulamentam as línguas a serem usadas, aprendidas e mantidas pelos alunos? Essas questões circundam o que podemos chamar de políticas linguístico-educacionais, ou seja, o conjunto de decisões sobre quais línguas (e variedades) devem estar presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, de que forma e quais “lugares” elas devem ocupar no domínio da escola, nas várias fases da vida escolar, ao longo do processo de escolarização.

Oliveira (2004, p. 38) define política linguística como “[...] o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões”. Tomando como norte essa definição mais ampla, podemos afirmar que, quando se trata de políticas linguístico-educacionais, referimo-nos, portanto, às decisões, ações, estratégias e práticas de gestão das línguas, desenvolvidas por governos (gestão *in vitro*) ou por agentes escolares, para os espaços de educação formal e também nesses espaços, intervindo

nas relações das línguas com os sujeitos e incidindo sobre suas formas de aquisição/aprendizagem. Tal dinâmica ocorre em meio a condições sociais, políticas, econômicas e culturais que refletem ideologias linguísticas e que impactam na forma como os grupos sociais (re)agem frente às línguas e aos seus usuários.

Segundo Calvet (2007, p. 12), “[...] a política linguística é inseparável de sua aplicação”, ou seja, o planejamento linguístico. Esse termo, que consolida o binômio *política linguística-planejamento linguístico* surge em 1959, em um trabalho de Einar Haugen (*Planning in Modern Norway*) que analisa, na Noruega, as intervenções do Estado sobre a situação linguística do país pós-independência. Para o linguista, o planejamento linguístico consiste em o Estado criar condições e recursos necessários para que as decisões sobre a resolução dos problemas linguísticos se concretizem (CALVET, 2007; SILVA, 2013).

Com a pujança do campo, diversos serão os modelos de planejamento linguístico propostos por linguistas em outros contextos, a partir da década seguinte. No entanto, de modo geral, essas ideias se centravam na resolução do que se convencionou classificar, pelos Estados, como problemas linguísticos de países em desenvolvimento, levando em conta o planejamento econômico e social da época, o que é corroborado por Berger (2015, p. 51), ao afirmar que “[...] prevalecia a ideia de língua enquanto meio de comunicação e a existência de variedades da língua (e do plurilinguismo) como um problema a ser contornado por ações no âmbito dos governos dos Estados”. Assim, o planejamento linguístico operava como uma atividade com vistas a apagar diferenças e, de certo modo, em direção a formas de homogeneização linguística.

Ademais, dois enfoques de implementação das decisões sobre as línguas surgem, em um primeiro momento, na literatura, relativa ao campo: um que incide sobre peso das línguas e sobre suas funções (planejamento de *status*); e outro que recai sobre a forma das línguas (planejamento de

*corpus*). Embora categorizadas separadamente, em verdade, elas se inter-relacionam, de tal modo que, ao intervir nas formas das línguas, efeitos podem ser percebidos no peso que elas passam a ter na sociedade.

No que concerne à esfera educacional, o linguista Robert Cooper propôs em 1989 o que denominou de *planejamento de aquisição de língua* (*language acquisition planning*), tendo como argumento que a formulação de políticas linguísticas envolve decisões relacionadas com o seu ensino e uso, além de uma cuidadosa formulação dessas políticas. Para Cooper (1989), essa outra categoria de planejamento linguístico, para além do planejamento de *corpus* ou de *status*, justificar-se-ia porque grande parte dos esforços voltados à difusão de uma língua são empreendidos por meio da educação. Como consequência e aliada a outros fatores e estratégias, essa forma de planejamento poderia levar ao aumento do número de falantes de determinada(s) língua(s). Acrescentou, ainda, o fato de que a difusão de uma língua, na sociedade, conta, em grande medida, com as formas de gestão empreendidas no domínio educacional, espaço profícuo à implementação de políticas.

Na esteira dessa proposição, Kaplan e Baldauf (1997 *apud* MENKEN; GARCÍA, 2010) propuseram o que chamaram de *language-in-education planning*, que traduzimos, aqui, como *planejamento linguístico-educacional*. O termo relaciona-se com o que foi proposto por Cooper, mas tinha como fim não somente o aumento do número de falantes de uma ou de outra língua, mas seria, especificamente, uma forma de intervenção educacional sobre elas. Consideraram, portanto, que as políticas linguístico-educacionais incidem sobre a seleção das línguas de instrução e sobre línguas-alvo do ensino, no âmbito da produção de recursos didáticos em determinadas línguas, da formação de professores de línguas, dentre outras formas de gestão inter-relacionadas.

Conforme proposto, essa forma de planejamento linguístico consiste em diferentes etapas que envolvem a proposição de uma política educacional

e a articulação dessa política educacional a uma política curricular em que as línguas são descritas para serem implementadas pelo sistema de ensino; a formação dos recursos humanos para a implementação dessas políticas (professores e outros agentes); a criação de toda uma gama de recursos materiais necessários para fins dessa política (materiais didáticos, espaço instrucional, equipamentos, previsão de custos); o trabalho junto à comunidade escolar-alvo considerando as suas atitudes diante das línguas; e, por fim, uma cuidadosa avaliação da política implementada, no sentido de apreciar o currículo proposto, o resultado entre os alunos e professores, bem como a relação custo-benefício das políticas (MENKEN; GARCÍA, 2010).

Além dessas etapas, o planejamento envolve outras decisões como a escolha de quais línguas de instrução devem ser usadas para ministrar os conteúdos escolares; a definição dos lugares atribuídos a essas línguas nos currículos (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento, etc.); a forma de distribuição da carga horária destinada para o ensino; a definição de modelos de ensino (mono/bi/multilíngue); as escolhas relacionadas às metodologias de ensino-aprendizagem; os requisitos para a formação dos professores; a gestão dos materiais instrucionais, dos critérios e formas de avaliação etc. Em síntese, todo esse conjunto constitui um modelo de gestão das políticas linguístico-educacionais, o que implica proposição, planejamento, implementação e avaliação.

Convém, ainda, acrescentar que a análise de políticas linguístico-educacionais precisa reconhecer elementos que estão imbricados nessas decisões, a saber: as ideologias linguísticas, as políticas linguísticas explícitas e implícitas que compõem o enquadramento político-linguístico de gestão de línguas do país e quais são os agentes decisores dessas políticas, além de uma compreensão aprofundada do ambiente sociolinguístico e socioeducacional em que serão implementadas.

Segundo Shohamy (2006), na maioria dos países com sistemas educacionais centralizados, as decisões em torno das políticas linguístico-educacionais são tomadas por autoridades centrais ou locais. Conforme argumenta, em todas essas situações, elas servem como um mecanismo para implementar agendas das políticas linguísticas nacionais. Desse modo, são impostas de modo vertical (*top-down policies*) e, muitas vezes, implementadas, sem grande resistência, pela maioria das escolas. Para burocratas, caracterizam-se como uma grande oportunidade de exercer influência, pois reforçam várias ideologias sociais e políticas por meio das línguas.

Podemos mencionar, ainda, que a decisão por quais línguas estarão presentes nos currículos e no processo de escolarização, sob o estatuto de línguas de instrução ou de línguas-alvo da instrução, em geral, volta-se para línguas de maior prestígio e de reconhecido valor em determinada sociedade, a exemplo da(s) língua(s) oficial(s) do Estado e da(s) língua(s) às quais estão agregados valores econômicos e de trocas no âmbito internacional. É o caso do Brasil, em que, no português, coincidem os estatutos de língua oficial e de língua de instrução. Já as demais línguas são tratadas como línguas estrangeiras, na legislação educacional brasileira, à exceção de línguas indígenas e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para as quais há políticas linguísticas específicas.

À vista dessas considerações, podemos afirmar que a gestão das línguas e do multilinguismo, ou seja, da presença e do lugar de diversas línguas nos espaços de escolarização, caracteriza-se como um fenômeno complexo e multifacetado (SPOLSKY, 2009), que envolve diferentes relações de força que atuam sobre as línguas na sociedade e que não se encerra em instrumentos legais efetivados pelas comunidades escolares. Dito de outro modo, as decisões e intervenções estão intrinsecamente atreladas a ideologias linguísticas, a leis linguísticas e a orientações político-

linguísticas (RUIZ, 1984)<sup>2</sup> e, portanto, ao quadro político-linguístico de dada sociedade. Esse quadro diz respeito ao conjunto de práticas e saberes construídos em relação às línguas politicamente definidas e à pluralidade de línguas bem como às políticas linguísticas explícitas e implícitas vigentes, de modo que as formas de intervenção sobre as línguas presentes e ausentes, nos sistemas educacionais, são organizadas em torno desses conhecimentos e dos valores que são atribuídos a elas no tecido social, nos vários níveis do planejamento linguístico-educacional.

### **Desafios e potencialidades para políticas linguístico-educacionais rumo ao multilinguismo**

Para discorrer sobre os desafios e potencialidades existentes para a construção de políticas linguístico-educacionais que promovam a pluralidade linguística, faz-se necessário, inicialmente, abordar, ainda que brevemente, o quadro político-linguístico em que esse texto se situa. Ele evidencia a forma como o multilinguismo é (pode ser) compreendido, nos dias de hoje, levando em conta a história das ações sobre as línguas, no País, desde o período conhecido como Brasil Colônia.

Conforme abordado em estudos sobre políticas linguísticas no Brasil, embora o País tenha sido erigido em um território multilíngue, muitas línguas desapareceram (bem como seus falantes) em detrimento da língua portuguesa, primeiramente como língua da metrópole, depois como língua do Príncipe e, por fim, como língua nacional do Estado brasileiro. A sobreposição de valores de colonizadores europeus sobre a realidade sociolinguística do que viria a se tornar o País bem como ideais de uma

---

2 As orientações político-linguísticas referem-se a motivações em relação às línguas e aos papéis que desempenham na sociedade. Para Ruiz (1984), elas podem ser inconscientes ou não e residem em quaisquer argumentos em torno das línguas e seus papéis. O linguista classificou-as como: língua como problema (*language as problem*), língua como direito (*language as right*) e língua como recurso (*language as resource*).

cultura nacional em que a coesão social era compreendida como unidade na uniformidade foram discursos que perpassaram e que se consolidaram na história linguística do Brasil.

Ações de repressão sobre línguas indígenas e de imigrantes que se estabeleceram no País, desde o primeiro quartel do século XIX, além do isolamento linguístico a que se submetiam negros escravizados vindo de África, são exemplos de formas determinantes de gestão das línguas para o apagamento e para a substituição de muitas línguas. Consoante Oliveira (2009, p. 20), “[...] [a] história linguística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram”.

Como efeito, discorrer sobre a pluralidade linguística, no domínio das escolas brasileiras, pressupõe relacioná-la com esse quadro que nos informa sobre as ideologias linguísticas circundantes, sobre o peso das línguas e do multilinguismo para essa sociedade, sobre as muitas políticas linguísticas implícitas e explícitas implementadas e sobre aqueles que exercem autoridade sobre os usos das línguas e tomam decisões sobre elas. Desse modo, podemos afirmar que as políticas linguístico-educacionais, no Brasil, foram orientadas conforme os discursos circundantes sobre as línguas e diante do efeito de conjunto das políticas linguísticas homogeneizadoras implementadas e implantadas no País, por séculos. Ademais, as políticas linguístico-educacionais explícitas (na forma de leis de línguas, de instrumentos normativos, de diretrizes etc.) devem ser encaradas como sendo, também, um mecanismo - termo empregado por Shohamy (2006) - que contribuiu para consolidar a ideia de nação monolíngue.

Diante desses pressupostos, o multilinguismo configura-se, hoje, como um desafio para as escolas brasileiras e instituições de ensino de modo geral, que foram organizadas em torno de uma política linguística historicamente construída, conferindo a centralidade para a língua



portuguesa e a marginalidade e a invisibilidade de outras tantas línguas, precisamente daquelas que compõem cenários de bi e multilinguismo social (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011). É importante mencionar isso, porque, como é sabido, quando se trata de línguas ditas de prestígio e que representam ideais de modernização e de sucesso, o bilinguismo (de elite) é glorificado em muitos discursos e no senso comum.

Diante dessas constatações, é possível afirmar que há, no País, resquícios de uma orientação político-linguística (RUIZ, 1984) que lança uma perspectiva do multilinguismo como um “problema a ser resolvido”, ou seja, o entendimento de que a pluralidade de línguas que desemboca na presença de falantes de outras línguas que não o português, nos espaços escolares, é, pois, um problema a ser sanado e contornado, com o qual as escolas precisam lidar, conduzindo processos de ensino-aprendizagem sem vozes que “perturbem” uma lógica de uniformidade e de homogeneidade linguística largamente instaurada.

Como exemplo dessa afirmação, referenciamos pesquisa realizada na fronteira Brasil-Paraguai, uma região intensamente multilíngue em que não somente coexistem línguas politicamente definidas como oficiais e nacionais (português, castelhano e guarani), como também muitas outras línguas de imigrantes e práticas linguísticas das mais plurais, que compõem um mosaico sociolinguístico da região (BERGER, 2015; 2020). No estudo conduzido em duas escolas brasileiras, onde há um expressivo contingente de alunos cujos repertórios multi e plurilíngues desafiam o enquadre político-linguístico monolíngue em que essas escolas se construíram, a autora identificou práticas escolares cotidianas de gestão do multilinguismo, a saber: interdição, vigilância, concessão e promoção simbólica, definindo-as como “[...] ações desenvolvidas no cenário escolar [...] em que se manifestam as relações de poder existentes nesse cenário e no entorno social, dentre as quais, as relações de poder entre as línguas e seus falantes.” (BERGER, 2015, p. 162).

Tais práticas, adotadas por educadores, diante de línguas que não a portuguesa, estavam alicerçadas em alguns fatores, a saber: atitudes linguísticas desfavoráveis diante do multilinguismo e de algumas línguas e seus falantes; preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes; representação das fronteiras nacionais como “ponto de corte” entre o que pertence a uma nação e o que pertence à outra; representação das escolas brasileiras como “guardiãs” de uma pretensa cultura nacional e da língua nacional oficial. Além disso, foram identificados fatores como a falta de (ou o pouco) conhecimento e formação por parte de professores e educadores para lidar com realidades plurais, bem como um desconhecimento em relação à importância das línguas maternas dos alunos para seu desenvolvimento e aprendizagem.<sup>3</sup> Estes últimos merecem destaque para a discussão proposta neste texto.

A formação precária ou inexistente de professores, em torno de questões relacionadas com as políticas linguísticas ou às potencialidades do plurilinguismo para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, é um dos tantos desafios com os quais urge lidarmos na agenda das políticas linguísticas para a promoção da pluralidade de línguas. Fraga (2014), em levantamento inicial da oferta de disciplinas que envolvessem políticas linguísticas em diversos cursos de graduação e pós-graduação do país, evidenciou que era ainda rara, na formação inicial, a discussão sobre as políticas linguísticas na forma de disciplinas que se dedicassem, sistematicamente, a esse assunto. Verificou que esses estudos se centravam, mormente, no âmbito da pós-graduação. Se fôssemos atualizar esses dados hoje, certamente, avanços nessa direção poderiam ser percebidos nos cursos de Letras, em face do crescente interesse por essa área do conhecimento e da robusta produção acadêmica sobre o tema que vem se consolidando no

---

3 Mais detalhes sobre esse estudo e seus resultados constam em BERGER (2015) e BERGER (2020).

Brasil. Há, porém, ainda uma grande lacuna no que tange aos cursos de formação de professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na esteira dessa discussão, no que se refere a modelos de educação bi/multilíngue, o Brasil está, ainda, em uma jornada rumo a modelos de enriquecimento que valorizem o multilinguismo, que abandonem a perspectiva de que a pluralidade de línguas e a presença de sujeitos com repertórios plurais na escola se configura como um ‘problema’. Várias pesquisas vêm evidenciando a necessidade dessa pauta na agenda de políticas linguístico-educacionais, no Brasil. E, nesse sentido, este texto inscreve-se em um momento histórico singular, em que as diretrizes para educação bi e plurilíngue estão sendo construídas como uma política linguística pública explícita do País. Em meio à pandemia de COVID-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) coloca em pauta uma antiga discussão sobre a necessidade de normatizar a educação bilíngue no País e lança, para consulta pública, minuta e resolução que dispõem sobre essa temática.

Até o momento, não existia uma política pública explícita para a criação de um modelo de ensino de línguas que se traduzisse no multilinguismo ou na consciência da importância da pluralidade linguística e do desenvolvimento de competências multilíngues. Apesar das contradições que são perceptíveis nessa política, precisamente, em termos de valores atribuídos às línguas, de problemas relacionados com a formação de professores para atuar em instituições bilíngues (conforme o que se pretende), mas também como abismo entre os sistemas privado e público de ensino, a política tem o mérito de voltar o olhar para a questão

---

4 Esta escrita se deu em meio à pandemia de COVID-19. O surto da doença respiratória impôs profundas mudanças nas relações sociais. Destacam-se a reconfiguração e a adaptação das instituições de ensino, que passaram a conduzir suas atividades remotamente. Foi o caso, por exemplo, das discussões em torno da minuta das diretrizes, conduzidas por meio de *lives* e de encontros remotos, que agregaram pessoas de todas as regiões do País.

da educação linguística e, com isso, mobilizar professores de línguas e educadores, envolvendo-os em intensos debates virtuais, em meio à pandemia.

Assim, podemos sintetizar que a proposição e a gestão de políticas linguístico-educacionais para lidar com a presença de outras línguas nos espaços educacionais é um desafio a ser enfrentado, de modo que o multilinguismo deixe de ser encarado como um problema para a educação e possa ser repensado na perspectiva de suas potencialidades para a construção de saberes necessários à consolidação de sociedades plurais. Dito de outro modo, urge a compreensão de que, em sociedades do conhecimento, as muitas línguas constituem-se como um direito humano fundamental dos grupos que as falam e, no seu ápice, o entendimento de que o multilinguismo, ao veicular diversos saberes e ideias, constitui-se como um recurso para o desenvolvimento de sociedades mais democráticas e sustentáveis.

Diante disso, seguindo o objetivo aqui proposto, passamos, portanto, a ponderar sobre as potencialidades que se vêm instaurando para a construção de outro quadro, em que o plurilinguismo possa ser amplamente reconhecido como direito e recurso para desenvolvimento de sociedades linguisticamente e culturalmente sustentáveis.

Temos observado uma abertura de caminhos para a reflexão em torno da construção de novas políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas, culturais e educacionais e, com isso, um crescente interesse da sociedade, em geral, sobre a pluralidade de línguas. Citando Morello (2013):

Após atravessarmos um longo período de interdição de línguas em prol da construção de um Estado Nacional que reconheceu somente a língua portuguesa como língua oficial, vivemos, no presente, um momento inaugural de promoção da diversidade lin-

guística [...].

Oliveira e Altenhofen (2011) apresentam um quadro das políticas linguísticas no Brasil desde a Constituição de 1988, em que podemos observar os primeiros movimentos do Estado brasileiro, em direção ao plurilinguismo. Um importante salto foi dado em relação aos direitos dos povos indígenas, frente às suas línguas e culturas. Na referida Lei Magna, a eles foi reconhecido e resguardado o direito de organizarem e de utilizarem seus processos de ensino-aprendizagem, em suas línguas maternas, de modo que “[...] a educação escolar indígena [foi] o grande laboratório que, pela primeira vez na história brasileira, gerou conhecimentos nesta área, tão avessa à construção da nação monolíngue e monocultural que foi a tônica das políticas educacionais no país.” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 203).

No que concerne às tantas outras línguas que contribuem para essa caracterização do Brasil como um país multilíngue, ações mais recentes seguem no fluxo desse movimento iniciado graças à demanda e da resistência das comunidades indígenas. Vivenciamos, também, a histórica regulamentação do uso de Libras, no ano de 2002, e de todas as políticas linguístico-educacionais que derivam desse primeiro e importante passo.

Além dessas, podem ser listadas, aqui, várias ações que se somam a esse movimento de reconhecimento e de valorização do potencial multilinguístico do Brasil. Citamos três deles: 1) a cooficialização de diversas línguas (indígenas e de imigração) em nível municipal; 2) o Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas, promovido pelo IPHAN, em 2006; 3) a criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil em 2010. Derivam dessas políticas, por exemplo, o Inventário da Língua Guarani Mbya (MORELLO; SEIFFERT, 2011) e o Inventário da Língua Hunsrückisch (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018).

Em meio a esse panorama de políticas linguísticas internas, cabe também mencionar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, instituído em 2012, com o objetivo de promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Embora, em termos de planejamento, essa política não tenha ainda conseguido alcançar sua potencialidade (SAGAZ, 2013), representa um marco para pensar a gestão das línguas, em regiões marcadas por grande complexidade linguística e cultural, como o são as fronteiras. Podemos afirmar, nesse sentido, que, no que concerne às políticas linguísticas para as regiões de fronteira, precisamente com vistas à valorização do potencial multilíngue e multicultural dessas regiões, do ponto de vista educacional, é recente o trilhar desse caminho.

Diante dessa configuração que se instaura paulatinamente no País, podemos concluir que as intensificadas discussões sobre as políticas linguísticas para o multilinguismo vêm consolidando um espaço para a construção de novas atitudes e representações diante da pluralidade de línguas. Isso pode ser constatado pela intensa mobilização de comunidades, de educadores, de pesquisadores e de professores de línguas em diferentes frentes que demandam a valorização de diferentes línguas que compõem a pluralidade do País bem como a visibilização de comunidades linguísticas, há tempos postas à margem, quando se trata de suas línguas, de suas culturas e de suas memórias. Podemos destacar, a título de exemplo, movimentos como #FicaEspanhol, em resistência a políticas de homogeneização linguística às avessas, em favor da língua inglesa, nos currículo escolares; a prontidão e a resistência da comunidade surda na luta pelos seus direitos de uso e por uma gestão adequada que contemple, devidamente, as demandas socioeducacionais; bem como a intensa mobilização e reação de professores de todo o território nacional diante das minutas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a oferta de educação (bi)plurilíngue, no ano de 2020.

Hoje, portanto, depois de um longo período de invisibilização de línguas e de práticas linguísticas no País, como efeito de políticas linguísticas homogeneizadoras e excludentes, já é possível perceber que modelos educacionais centrados no ensino de/em uma língua nacional única não são suficientes para lidar com um número de situações sociolinguísticas nas quais a diversidade é imperativa, como aldeamentos indígenas, contextos de fronteira, de línguas de imigração, entre outros, onde há inúmeros imigrantes, descendentes ou refugiados, advindos de outros países, em busca de melhores condições de vida.

Essas reflexões partem da premissa de que a política linguística opera em diferentes níveis e esferas de gestão *in vitro* (CALVET, 2007), como também em políticas locais. Pressupomos que é necessária a proposição de políticas linguísticas explícitas que regulamentem e orientem formas diversas de planejamento de programas de educação (intercultural) bilíngue no País e que, desse modo, em cada contexto, agentes locais e membros da comunidade escolar possam atuar em formas de inserção, de valorização e de promoção de línguas e de culturas diferentes, na esfera escolar.

Acrescenta-se, por fim, a assunção de que a proposição e a oficialização de tais políticas levariam ao compromisso das esferas administrativas públicas de atuar, também, no planejamento necessário à regulamentação e à implementação de modelos de educação bi, multi e plurilíngue, promovendo a captação e o direcionamento de recursos para o desenvolvimento de tais ações, com vistas à garantia de direitos linguísticos e de condições de cidadania plena.

Diante desta exposição, podemos afirmar que há um número de experiências válidas desenvolvidas, em diferentes contextos geopolíticos e em ambientes sociolinguísticos, que podem trazer luz e servir de eixo para reflexão sobre essa pauta, como ensino de línguas de acolhimento, tipos de educação bilíngue de enriquecimento, pedagogia da *translinguagem*, ensino-aprendizagem de línguas baseados na intercompreensão,

pedagogias interculturais.

Para além dessas experiências, medidas e ações de enfrentamento que desafiem essa lógica monolíngue e esse valor que se atribui somente línguas de prestígio devem estar relacionadas com a consistente formação inicial, principalmente de professores da área de Letras e de Estudos da Linguagem, em que seja contemplado necessariamente, o estudo das políticas linguísticas. Isso para que formemos profissionais que percebam a configuração dos muitos ambientes linguísticos pelo viés político e para que não perpetuem preconceitos em suas práticas, compreendendo as relações de poder que alicerçam as muitas facetas da gestão das línguas.

Nesse sentido, mencionamos, como exemplo, algumas das iniciativas implementadas no âmbito da universidade em que a pesquisadora se insere, desenvolvidas em torno da temática aqui apresentada: a) realização de projetos de ensino, de extensão e eventos voltados à comunidade em geral em torno do fenômeno do multilinguismo, com o objetivo de promover a sensibilização e valorização quanto à riqueza linguística e cultural da região; b) desenvolvimento de atividades de formação continuada para professores de modo a prover insumos teóricos e debates para que possam refletir sobre o direito ao uso das línguas maternas nos processos de escolarização; c) adaptação da grade curricular do Curso de Letras que passou a ofertar, desde o ano de 2017, uma disciplina cujo objetivo é abordar o panorama sociolinguístico brasileiro, discutir as políticas linguísticas e sua relação com o ensino-aprendizagem em contexto de pluralidade linguística, e, por fim, d) adesão da universidade a uma rede de pesquisa especializada em *políticas linguísticas para o multilinguismo*, fomentando investigações e a construção de saberes em torno da pluralidade de línguas e de práticas que derivam desse fenômeno, nos âmbitos público e privado.

Partindo da perspectiva de que educadores são sujeitos capazes de desempenhar um papel importante e ativo na gestão das políticas linguísticas e do multilinguismo (MENKEN; GARCÍA, 2010; JOHNSON,



2013), outra iniciativa possível seria a realização de investigações, com base na abordagem metodológica da pesquisa-ação, propiciando aos educadores a oportunidade de questionarem a forma como interpretam, (re)criam e se apropriam das políticas linguístico-educacionais, em face de múltiplos repertórios linguísticos e culturais de estudantes e comunidade.

Tais investigações podem envolver desde mapeamentos linguísticos e diagnósticos, para depreender atitudes linguísticas da comunidade escolar, à proposição e implementação de práticas pedagógicas visando à conscientização quanto à riqueza linguístico-cultural da escola e do entorno e suas demandas bem como a proposição de ações para valorização e promoção do multilinguismo nas práticas cotidianas do domínio da escola. Em resumo: “Ao trabalharem colaborativamente, equipes de pesquisadores e educadores que entendem o contexto local e o enquadre maior da pesquisa são capazes de trabalhar juntos para promover espaços ideológicos locais que promovam políticas linguísticas multilíngues”. (JOHNSON, 2013, p. 213-214, tradução nossa).

Passamos, portanto, às palavras finais.

## **Considerações finais**

Este texto teve como objetivo estabelecer interlocuções quanto aos fatores que incidem na gestão do multilinguismo, visando à promoção da pluralidade das línguas no Brasil, bem como discutir sobre quais os desafios e as potencialidades/possibilidades para a gestão com vistas à proposição de políticas linguísticas para o multilinguismo no País.

Como resultado da discussão apresentada, para finalizar, propomos, na sequência, quatro encaminhamentos com vistas a manter, localmente, a reflexão, a pesquisa e o debate em torno da proposição e da ação em direção a políticas linguístico-educacionais que possam, efetivamente, confrontar positivamente a diversidade linguístico-cultural que se põe nos

espaços educativos:

a) Identificar, sistematicamente, o perfil sociolinguístico da comunidade escolar, por meio de diagnósticos linguísticos e de práticas pedagógicas, para compreender e refletir sobre o ambiente sociolinguístico do entorno e as relações dos diversos sujeitos com as línguas;

b) Refletir sobre o modo como a presença de diferentes línguas no espaço escolar são percebidas e geridas pela comunidade escolar (pais, alunos, professores etc.), visando identificar se são consideradas como problemas, como direitos ou como potenciais recursos da comunidade;

c) Realizar discussões e promover reflexões sobre o quadro político-linguístico-educacional que norteia as diversas ações sobre as línguas na/da instituição educacional, no sentido de engajamento de educadores para a proposição de mudanças e de novas direções (debate → pesquisa → formação continuada);

d) Investigar e refletir sobre diferentes abordagens e modelos de gestão de línguas na educação formal, a fim de se construir caminhos e propor decisões informadas em teoria e prática.

Dado o exposto, encerramos este texto enfatizando que, quando nos referimos a políticas de gestão para a promoção do multilinguismo, não se trata somente de línguas, mas de ações que promovam o respeito às mais variadas formas de diversidade, às mais variadas culturas e visões de mundo e às memórias e histórias que coletividades e indivíduos constroem em suas tantas línguas e em meio a contextos multi e plurilíngues.

## Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MORELLO, Rosângela (org.). *Hunsrückisch: Inventário de uma língua do Brasil*. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

BERGER, Isis Ribeiro. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. 2015, 298p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

\_\_\_\_\_. The role of attitudes in the management of multilingualism in Brazilian schools located in the Brazil-Paraguai border region. In: BUGEL, Talia; MONTES-ALCALÁ, Cecilia. *New approaches to Language Attitudes in the Hispanic and Lusophone world*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 83-107.

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

COOPER, Robert Leon. *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press, 1989.

FRAGA, Letícia. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci. *Política Linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 45-58.

JOHNSON, David Cassels. C. Educational language policy engagement and action research (ELPEAR). In: JOHNSON, David Cassels. *Language policy. Research and Practice in Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan, 2013. p.170-214

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. *Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

MORELLO, Rosângela. A Carta de Maputo e as Políticas Linguísticas no

Brasil. In: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA (IPOL). *Políticas Linguísticas no Brasil: o reconhecimento das línguas brasileiras e as demandas por ações articuladas e inovadoras*. Florianópolis: IPOL, 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/30Xvuxa>.> Acesso em: 12 out. 2020.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula (org.). *Inventário da Língua Guarani Mbya*. Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Florianópolis: IPOL, Garapuvu, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, [s.l.], v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: < <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Linguística, Política Historiográfica: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da Língua Portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830)*. 2004, 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio: A gestão do multilinguismo na ótica do glocal. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela. (org.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_.; ALTENHOFEN, Cleo. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p.187-216.

ORLANDI, Eni. *Política linguística no Brasil*. São Paulo: Pontes Editores,

2007.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. *NABE Journal*, London, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. *Projeto Escolas (Interculturais) Bilingües de Fronteira: análise de uma ação político linguística*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. 156 f.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, v. 17, n. 32, n. 32, p. 11-27, 1º sem. 2012.

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

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

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

---

*Linguistic plurality and language in education policies in Brazil: towards multilingualism management*

*Abstract: This article addresses the linguistic plurality and language in education policies in Brazil and discusses the forms of multilingualism management in education. The text, whose objective is to establish dialogues regarding the factors that affect the management of multilingualism aiming at the promotion of the plurality of languages in the country, starts from the assumption that multilingualism and languages are the object of management, in which power relations and actions of multiple agents are observable. For*

*this purpose, the theoretical framework on which the discussions are based is initially presented: language policies, language in education policies, language and multilingualism management at school. Then we discuss the challenges and potentialities that constitute the axis of the debates around the promotion of linguistic policies for multilingualism in Brazil. Finally, we present experiences and actions that challenge the monolingual political-linguistic framework that has been built in the country for a long time, and also, guidelines are presented for the continuation of discussions and reflections on the theme presented here.*

*Keywords: Language in education policies. Management. Multilingualism. Brazil.*

---

Recebido em: 13/11/2020

Aceito em: 24/04/2021

# Colégio Pedro II: democracia no ensino de línguas estrangeiras

*Maria Gabriela Braga da Silva<sup>1</sup>*

Resumo: Este artigo pretende identificar o Colégio Pedro II como importante agente na democratização do ensino de línguas estrangeiras na educação pública brasileira na atualidade. Os projetos para a promoção do francês na instituição na década de 2010 são representativos dessa atuação. Com base em uma pesquisa documental, apresenta-se um panorama histórico das políticas linguísticas próprias ao Colégio Pedro II, em articulação com as políticas linguísticas educativas de âmbito nacional.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Glotopolítica. Políticas linguísticas. Línguas estrangeiras.

A presença das línguas estrangeiras (LE) no currículo da educação básica brasileira esteve, ao longo dos tempos, vinculada a diferentes fatores. Inicialmente associado a uma formação erudita própria das classes mais favorecidas, o conhecimento de LE hoje pode ser reconhecido como importante elemento na formação integral dos estudantes, tanto para a continuação dos estudos e atuação no mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento do senso de alteridade, importante competência na contemporaneidade.

A despeito dessa importância, percebemos uma perda de espaço das disciplinas de LE no currículo da rede pública de ensino nos últimos tempos, com raras exceções. Da mesma forma, percebemos um desprestígio da diversidade de LE oferecidas na educação básica, uma vez que documentos como os editais do Enem e do PNLD contemplam apenas o inglês e o espanhol; o documento mais recente da educação brasileira, a BNCC, adota os termos “língua inglesa” no lugar da disciplina “língua

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Francês do Colégio Pedro II. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

estrangeira” prevista em publicações anteriores.

Neste contexto, este artigo apresenta a atuação do Colégio Pedro II (CPII) na promoção do ensino de línguas na educação brasileira, por meio de um panorama histórico das políticas linguísticas institucionais em articulação com as políticas linguísticas educativas de âmbito nacional. Em um segundo momento, identificamos as ações realizadas atualmente na instituição para a promoção do francês. Fundamentam a análise os conceitos de políticas linguísticas (CALVET, 2007), políticas linguísticas educativas (BEACCO; BYRAM, 2007) e glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986).

## O Colégio Pedro II

Entre a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, e o século XVIII, a instrução formal na colônia era oferecida por ordens religiosas. O sistema de ensino público e laico, advindo da Reforma pombalina de 1759, era lentamente implementado nas províncias. Apesar de importantes avanços no desenvolvimento do ensino superior no início do século XIX, em decorrência da instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro, a educação secundária no Brasil permanecia deficitária, sem a estrutura e a fiscalização necessárias (VIDOTTI, 2012).

Fundado em 1837 no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (CPII) foi a primeira instituição oficial de ensino do Brasil. Uma instituição pública, porém não gratuita, que serviria à educação secundária dos filhos das classes favorecidas instaladas, principalmente, no Rio de Janeiro. Os Estatutos do colégio seriam a referência para as demais instituições de ensino secundário a serem criadas na capital e nas províncias.

Podemos afirmar que, a partir da criação do CPII, até o início do século XX, a história das políticas públicas educativas no Brasil se confunde



com a história do colégio, em virtude de seu caráter de instituição modelo. Os Estatutos do CPII e outras resoluções relativas à instituição, seriam, durante muito tempo, os documentos oficiais da educação nacional.

O CPII veria seu *status* de instituição de referência vigorar até 1930, ano da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão que regulamentaria os diferentes níveis de ensino (primário, secundário e superior) a partir de então. A instituição passaria por transformações administrativas e físicas ao longo do século XX: tornou-se autarquia federal em 1967 e passou por dois processos de expansão física, nos anos de 1950 e de 1980.

Originalmente responsável pela formação secundária dos filhos da classe dominante da época, o CPII chega à segunda década do século XXI como uma instituição pública gratuita, com mais de 12 mil alunos na educação básica (da educação infantil ao ensino médio), divididos em 14 *campi* em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, e mais de 700 alunos nos cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*)<sup>2</sup>. O CPII foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2012 por força da Lei nº 12.677 do mesmo ano. Conforme as políticas públicas de ações afirmativas em vigor desde o início dos anos 2000, o colégio tem reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, em vulnerabilidade social e/ou portadores de necessidades específicas.

## O ensino de línguas estrangeiras no CPII

Tal como a história da educação nacional se confunde com a história do CPII, podemos dizer que a trajetória do ensino de LE na escola básica no Brasil pode também ser contada a partir da história do colégio. Assim,

---

2 Dados de 2018 disponíveis no *site* do Colégio Pedro II ([http://www.cp2.g12.br/proneitoria/prodi/cpii\\_numeros](http://www.cp2.g12.br/proneitoria/prodi/cpii_numeros)).

podemos dizer que os Estatutos do CPII, publicados via decretos entre 1838 e 1911, representavam a política linguística educativa do governo vigente.

O primeiro plano de estudos do CPII, publicado em 1838, apontava para um predomínio das disciplinas de humanidades, as quais representavam 70% da carga horária do curso completo, com ênfase no ensino de LE clássicas e modernas. Esses conhecimentos eram considerados necessários à formação de futuros doutores. Segundo Andrade,

A concepção humanística da educação, patrimônio cultural iluminista, privilegiava o conhecimento erudito do latim e das línguas estrangeiras, notadamente o francês, garantia de participação social no mundo civilizado; dos saberes clássicos da literatura, da retórica e da poética, formas de domínio do homem culto; e do conhecimento ilustrado da história universal, identificação da genealogia da nação brasileira branca, civilizada e cristã. (ANDRADE, 2015, p. 14).

Ao longo do século XIX as LE clássicas (latim e grego) e modernas (francês, inglês, alemão e italiano) ocuparam cerca de 50% da carga horária total do curso secundário. O francês ocuparia 13% da carga horária total do curso secundário a partir de 1898, sendo oferecido em todas as séries do curso.

Após a Reforma educacional Francisco de Campos, em 1931, o CPII adotou um programa de ensino elaborado pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. O novo currículo para a educação nacional, cuja elaboração contou com a participação de professores catedráticos do colégio, incluía o ensino de latim, francês, inglês e alemão.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, publicada em 1942, reservaria importante espaço para as LE clássicas e modernas no currículo da educação básica. O latim, o grego, o francês, o inglês e o espanhol faziam parte do programa de estudos. A reforma educacional, conhecida como Reforma Gustavo Capanema, contaria também com a participação de professores

catedráticos do CPII em sua elaboração (SANTOS *et al.*, 2018, p. 53).

A partir de 1942, podemos identificar uma política própria para o ensino de línguas no CPII. Além das LE previstas no programa oficial do ensino secundário, o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas do colégio contava também com as cadeiras de alemão e italiano, conforme o Regimento interno publicado em 1953 (SANTOS *et al.*, 2018, p. 110).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 em 1961, o ensino de LE na educação básica deixou de ser obrigatório: a disciplina não era mencionada no texto da Lei. A nova legislação, entretanto, não teria impacto negativo no ensino de LE no CPII. Segundo o Regimento publicado através do Decreto nº 55.235, de 1964, o CPII oferecia o francês e o inglês no ginásio, e o latim e o grego na opção do curso colegial clássico.

Durante o Regime Militar, uma nova LDB entraria em vigor: a Lei nº 5.692/71. No texto da Lei, a disciplina Línguas Estrangeiras não é mencionada entre os componentes curriculares obrigatórios para 1º e 2º graus. No CPII, mais uma vez, não haveria prejuízo no currículo: durante toda a década de 1970, vigoraria o Regimento aprovado em 1968 (Decreto nº 63.071/68), o qual listava, entre as disciplinas do curso secundário, as Línguas Clássicas e as Línguas Modernas Estrangeiras. A manutenção da oferta das disciplinas seria garantida por meio de dois concursos para admissão de professores de todas as cadeiras do CPII, realizados nos anos de 1970 e 1973 (SANTOS *et al.*, 2018, p. 97). A disciplina Língua Estrangeira Moderna retomaria seu *status* de disciplina obrigatória na educação brasileira a partir da publicação da Resolução nº 58, em 1976. A Resolução previa a inclusão da disciplina em caráter obrigatório no núcleo comum do 2º grau e recomendava sua inclusão no 1º grau.

Os Programas Gerais de Ensino (PGE) do CPII, publicados em 1984, apresentavam a política institucional para o ensino de LE que se manteria até a década seguinte: duas LE modernas obrigatórias no currículo dos

anos finais do 1º grau, o francês e o inglês, e uma LE moderna obrigatória em todas as séries do 2º grau, escolhida pelos alunos entre o francês, o inglês, o espanhol e o alemão<sup>3</sup>. O latim, única LE clássica no currículo, seria oferecido em caráter obrigatório em apenas uma série do 1º grau até o final dos anos 1990, quando foi retirado definitivamente da grade curricular.

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a LDB nº 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Tratava-se do primeiro documento publicado após a abertura política de 1988 a traçar caminhos para a educação básica no país. A disciplina Língua Estrangeira Moderna voltava a aparecer na legislação como componente curricular obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano). Para o 2º grau (atual Ensino Médio), a LDB também previa a inclusão de uma LE moderna como disciplina obrigatória e de uma segunda LE “em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Ainda segundo o texto da Lei, a LE a ser ensinada seria escolhida pela comunidade escolar.

Simultaneamente à tramitação da LDB, eram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação (MEC) com a contribuição de professores e outros especialistas da educação. Os volumes relativos ao primeiro e ao segundo segmentos do Ensino Fundamental (EF) vieram a público nos anos de 1997 e 1998, respectivamente. Os PCN tinham valor de “proposta de reorientação curricular” feita pelo MEC às secretarias de educação e instituições de ensino e pesquisa, atendendo à “necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 9).

A disciplina Língua Estrangeira aparece nos PCN como um componente equiparado às outras disciplinas do currículo, representando uma das oito áreas de conhecimento previstas para o EF. Os PCN resgatavam, assim, o direito de todo cidadão à aprendizagem de LE e a

---

3 O Alemão perderia seu *status* de opção de LE no 2º grau nos anos 1990, quando se tornaria disciplina optativa, oferecida apenas em alguns *campi* da instituição.

obrigação da escola de fornecê-la. Segundo o documento:

A Língua Estrangeira no Ensino Fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998b, p. 41).

Dois anos após a aparição dos PCN para o EF (PCNEF), foram lançados os PCN para o Ensino Médio (PCNEM), como uma proposta de reforma do ensino no segmento. O documento apresentava uma estrutura distinta daquele referente ao EF, propondo a divisão dos componentes curriculares em apenas três áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual estavam inseridos os Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, junto àqueles de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Informática (BRASIL, 2000a).

Encomendados a equipes diversas, os PCNEM apresentavam, além de uma redação e de uma estrutura distintas dos PCNEF, dissonâncias em relação à política de ensino de LE. Os PCNEF adotavam uma postura de pluralismo linguístico, sugerindo a promoção do ensino de várias línguas, segundo a escolha da comunidade escolar. Já os PCNEM, ao mesmo tempo em que apontavam para o “atendimento às diversidades”, afirmavam: “é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas” (BRASIL, 2000b), sugerindo que outros idiomas que atendessem aos interesses da comunidade fossem oferecidos na escola no caso da inclusão de uma segunda LE, em caráter optativo.

Em 2002, foram publicados os PCN+ Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos PCN. O documento, que se propunha a

manter atualizadas as diretrizes para a educação básica nacional, reforçava a valorização do ensino de LE na escola. Segundo o documento, “não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea” (BRASIL, 2002, p. 93).

É prudente assinalar que, ainda que o documento não sugira a adoção de uma LE em especial, a maioria dos exemplos listados nos PCN+ se refere ao ensino de língua inglesa. São indicadas técnicas de didática com nomenclaturas em inglês e há citações de obras em inglês sem a necessária tradução.

As importantes resoluções relativas à educação brasileira publicadas entre 1996 e 2002 não provocariam mudanças na oferta de LE no CPII. Como vimos, as LE já faziam parte da grade curricular obrigatória do EF e do Ensino Médio (EM) do colégio desde as décadas anteriores. Os PGE do CPII publicados em 1984 vigorariam até o ano de 2002, quando foi publicado o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

O PPP do CPII mantinha a obrigatoriedade do ensino do francês e do inglês aos alunos do EF e de uma LE no EM, escolhida pelos alunos entre o espanhol, o francês e o inglês. Essa dinâmica se manteria até o final do ano letivo de 2016.

Em agosto de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.161, ou a Lei do Espanhol, como ficou conhecida. A resolução tornava obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos de EM, restando a opção facultativa ao aluno. Para o EF, a inclusão da disciplina era optativa. Essa foi mais uma resolução que não afetaria o currículo do CPII, dado que o espanhol já era uma das opções de LE para os estudantes do EM.

As Ocem, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram publicadas pelo MEC em 2006 como parte de um conjunto de ações do governo vigente à época para o desenvolvimento da educação básica no

Brasil. Tratava-se de um “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (BRASIL, 2006, p. 6), sem valor de obrigatoriedade.

A seção do documento relativa ao ensino de LE reafirmava a importância da disciplina na educação básica, além de sua função na construção da noção de cidadania do educando na contemporaneidade, já mencionadas em diretrizes publicadas anteriormente. O documento apresentava ainda uma seção dedicada exclusivamente ao ensino de língua espanhola, em consonância com a Lei do Espanhol, publicada no ano anterior.

Assim como os PCN+, as Ocem apresentavam reflexões e exemplos de atividades referentes ao ensino de língua inglesa, atentando para a sua aplicabilidade no ensino de outras LE.

Em 2013, o MEC publicou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). O documento mostrou-se inovador ao trazer orientações que contemplavam a educação infantil, o EF e o EM regulares, e outras modalidades de ensino, como a educação no campo, a educação indígena e a quilombola.

Quanto ao ensino de LE, as Diretrizes reforçavam a autonomia das instituições na escolha do idioma pela comunidade escolar, assegurada pela LDB, sem deixar de mencionar a oferta obrigatória do espanhol no EM, como previsto na Lei nº 11.161/05.

Em setembro de 2016, foi sancionada a Medida Provisória (MP) nº 746 que, entre outras ações, alterava a política de ensino de línguas vigente em âmbito nacional. Alterando a LDB de 1996, a MP excluía a autonomia das comunidades escolares quanto à escolha do idioma a ser ensinado, revogava a Lei nº 11.161/05 e instituía a inclusão obrigatória do inglês nos currículos de EM. Para o EF, a Medida previa a oferta do idioma. A MP nº 746/16 seria convertida na Lei nº 13.415 em 2017.

As resoluções advindas da MP reverberariam, ainda que de forma

confusa, em uma mudança na política de ensino de LE do CPII. Enquanto a MP atribuía obrigatoriedade ao ensino de inglês no EM, a portaria interna nº 222, de 10 de fevereiro de 2017, tornou o idioma obrigatório no EF. A partir de então, a segunda LE obrigatória cursada no segmento poderia ser escolhida pelos estudantes entre o espanhol e o francês. Essa opção, feita no 6º ano, definiria a segunda LE cursada pelo aluno nos quatro anos finais do segmento. Não haveria mudanças na oferta de idiomas aos alunos do EM da instituição.

Em 16 de fevereiro do mesmo ano, foi publicada a Lei nº 13.415, que conferiria perenidade às resoluções elencadas na MP nº 746/16. A Lei tratava ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinha sendo elaborada desde 2014. Segundo a Lei, a BNCC deveria ser implementada em até dois anos a partir de sua homologação, a qual ocorreu em dois momentos: as seções referentes à Educação Infantil e ao EF foram homologadas em dezembro de 2017, e a seção referente ao EM foi validada em dezembro de 2018. Até o final do ano letivo de 2019 não houve nova alteração na PL institucional do CPII.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do CPII, publicado em 2018 com vigência até o ano de 2020, confirma a dinâmica de ensino de LE em voga na instituição desde a publicação da portaria interna nº 222, em 2017.

Entre os anos de 1990 e o início dos anos 2010, o ensino de LE no CPII esteve em conformidade com as resoluções de âmbito nacional vigentes no mesmo período. A oferta de mais disciplinas de LE do que aquelas previstas na LDB e em alguns documentos aponta para a existência de uma PL própria à instituição. A resolução institucional de 2017, a qual alteraria o *status* das LE oferecidas no EF do CPII, não implicaria prejuízos para o pluralismo linguístico característico do currículo da instituição.

## Promoção de LE no CPII na atualidade



Segundo a proposta de Guespin e Marcellesi (1986), reconhece-se como glotopolítica toda e qualquer ação sobre a linguagem, realizada em diversos âmbitos, sem distinção dos atores sociais envolvidos. Assim, “a glotopolítica engloba a política da língua: todos os casos de promoção, proibição, equipamento, mudança de *status* de uma língua são eminentemente fatos glotopolíticos; a política da língua é, então, um caso particular da glotopolítica [...]” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Sob essa ótica, identificamos que as práticas glotopolíticas do CPII na atualidade são orientadas por diversos atores. Por um lado, enquanto instituição pública federal, o colégio obedece às PL educativas expressas nos documentos que orientam a educação no Brasil: as Leis, os PCN, as OCEM e as DCN, entre outros.

Por outro lado, as práticas glotopolíticas realizadas no CPII são também a expressão de uma política própria para o ensino de línguas. Tal política é desenvolvida pelas diversas esferas da instituição e se manifesta em documentos (por exemplo, o PPPI) e na atuação conjunta de vários setores do colégio, notadamente pró-reitorias e o corpo docente, na execução de projetos desenvolvidos pelos departamentos pedagógicos.

---

4 La glottopolitique englobe la politique de la langue : tous les cas de promotion, interdiction, équipement, changement de statut d'une langue sont éminemment des faits glottopolitiques ; la politique de la langue est donc un cas particulier de la glottopolitique [...] (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 15).

Figura 1 – Promoção de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II



Fonte: *Elaboração própria.*

No caso do francês, o desenvolvimento de projetos para a promoção do idioma no CPII nos anos de 2010 foi possível graças às seguintes ações: atribuição da carga horária de docentes do Departamento de Francês para desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; editais de apoio a eventos e publicações acadêmicas; fomento à iniciação científica; parcerias com instituições nacionais e internacionais para projetos de intercâmbio cultural para os alunos e de formação continuada para os docentes do Departamento.

Destacamos, além das atividades regulares em sala de aula, alguns dos projetos para a promoção do francês no CPII realizados entre 2010 e 2019:

*DEL F Scolaire*: criado em 2006 por meio de uma parceria entre o CPII, o consulado da França no Rio de Janeiro e a Aliança Francesa do Rio de Janeiro, o projeto ofereceu a alunos a partir do 9º ano aulas preparatórias para o exame de proficiência em língua francesa *DEL F Scolaire*.

Mediatecas de Francês: entre 2014 e 2016, funcionaram as duas mediatecas de Francês do CPII, instaladas nos *campi* São Cristóvão III e Realengo. Durante esse período, foram oferecidas aos estudantes atividades como ateliês de teatro e grafite, oficina de produção textual e

festivais de videocliques e de curtas-metragens francófonos, além do acervo das mediatecas.

Jornadas de Estudos e Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB): em 2014 e 2015, professores do Departamento de Francês organizaram as Jornadas de Estudos ReFLEtindo, com a participação de professores-pesquisadores do CPII e de outras instituições brasileiras. A criação do NEFB em 2015 visava a fomentar estudos desenvolvidos por docentes do Departamento e viabilizar o surgimento de novas pesquisas. Contando com duas linhas de pesquisas (Literatura, discurso e identidade e Teorias linguísticas e ensino de francês no Brasil), desde sua criação o Núcleo realizou seminários e jornadas, além da publicação de livros com os trabalhos apresentados nos eventos.

Iniciação Científica Júnior: Professores do Departamento orientaram alunos do EF e do EM na realização de pesquisas no âmbito da língua francesa e das literaturas francófonas. Os alunos participantes foram contemplados com bolsas concedidas através de chamadas internas e, ao final do ano letivo, apresentaram seus trabalhos na Jornada de Iniciação Científica Júnior do CPII.

Curso de extensão “Francês instrumental”: entre maio e dezembro de 2019, foi oferecido à comunidade, no *campus* Realengo, o curso de francês instrumental, que visava a preparar candidatos a exames de acesso a cursos de pós-graduação.

Material didático (MD): em virtude da ausência de materiais para o ensino de francês desenvolvidos por editoras brasileiras, há anos o Departamento de Francês do CPII adotava livros didáticos (LD) desenvolvidos por editoras francesas. A ausência da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> e o alto custo do material importado levaram a instituição a um conjunto de medidas. A partir de

---

5 O programa distribui na rede pública de educação, desde 2011, LD das LE inglês e espanhol.

2015, o setor de Assistência Estudantil do CPEI efetuou a distribuição de LD de francês a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, foi criado em 2017 o Grupo de Pesquisa e Elaboração de Material Didático (GPEMD), com o objetivo de substituir paulatinamente todo o MD importado por um material desenvolvido pelos professores do Departamento e viabilizado pela instituição. Desde a sua criação, o GPEMD desenvolve anualmente pelo menos um volume novo, além da revisão dos volumes produzidos nos anos anteriores.

### Considerações finais

A análise dos documentos oficiais da educação brasileira publicados nas últimas décadas aponta para uma redução gradativa da diversidade de LE oferecidas no EF e no EM no país. Tal redução se tornou ainda mais explícita pela presença da disciplina “língua inglesa” (e não mais “língua estrangeira”) nas publicações mais recentes, a Lei nº 13.415/17 e a BNCC.

Lagares (2018, p. 67) assinala a motivação sociopolítica de tais resoluções. Segundo o autor, a substituição da autonomia dos estados e dos municípios na escolha da LE a ser ensinada nas escolas, prevista na LDB de 1996, pela imposição do ensino do inglês no EM, estaria ligada à política externa do governo brasileiro, diretamente alinhada aos Estados Unidos. Ainda que tais resoluções tratassem do ensino de línguas, seus objetivos eram visivelmente não linguísticos.

A despeito das alterações mais recentes na PL educativa brasileira, as quais apontam para uma uniformização do ensino de LE no país, percebemos que no CPEI continuou a vigorar uma política própria de pluralidade na oferta da disciplina. A instituição manteve em sua grade curricular obrigatória o ensino de duas LE no EF e, no EM, uma LE escolhida pelos estudantes entre o espanhol, o francês e o inglês.

A atuação de diferentes esferas do CPEI para a promoção do

ensino de idiomas, notadamente do corpo docente dos departamentos de disciplinas de LE, ilustra a proposta de Troncy (2011, p. 7), segundo a qual as PL não são prerrogativas apenas do Estado, mas também de grandes atores coletivos que disponham dos recursos para a implementação de tais políticas.

## Referências

ANDRADE, Vera Lúcia C. Q. Apresentação. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 13-18, jan/abr 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32109/17459>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos deputados, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 55.235, de 17 de dezembro de 1964*. Aprova o Regimento do Colégio Pedro II. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-55235-17-dezembro-1964-395677-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 63.071, de 5 de agosto de 1968*. Aprova o Regimento do Colégio Pedro II. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63071-5-agosto-1968-404190-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos deputados, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 58, de 22 dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução n. 8 de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, [1976]. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.58-1976\\_altera\\_dispositivos\\_da\\_resolucao\\_n.\\_8.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf). Acesso em: 26 jul 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte I: Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

\_\_\_\_\_. *PCN + Ensino Médio*. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogada pela Lei nº 13.415/17. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012*. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm). Acesso em: 26 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 9 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39idHpe>. Acesso em: 24 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Convertida na Lei nº 13.415 de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746imprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746imprensa.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Câmara dos deputados, [2017]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. São Paulo: Ipol/Parábola Editorial, 2007.



COLÉGIO PEDRO II. *Plano geral de ensino 1984*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1984.

COLÉGIO PEDRO II. *Plano geral de ensino 1996*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1996.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político-pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2HHWnMw>. Acesso em: 27 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 2.911, de 16 de setembro de 2016*. Estende o oferecimento da disciplina da Língua Espanhola para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria\\_2911.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria_2911.pdf). Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 222, de 10 de fevereiro de 2017*. Inserção da Língua Espanhola no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/FEV/portaria\\_222.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/FEV/portaria_222.pdf). Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político-pedagógico Institucional 2017/2020*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2uekfQ3>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GUESPIN, Louis ; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. *Langages*, [S.I.], v. 21, n. 83, p. 5-34, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>. Acesso em: 26 jul. 2021.

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

SANTOS, Beatriz B. M. et al. *Memória histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

TRONCY, Christel. Les politiques linguistiques entre cloisonnements et nouveaux épistémologiques ? In: *ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI, ȘTIINȚE POLITICE*, 13, n. 1, 2011. București: UniversităȚii din București, p. 35-53, 2011. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/37734>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VIDOTTI, Joselita Júnia V. *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil no século XIX, com ênfase na língua inglesa*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

---

*Pedro II School: democracy in additional language teaching*

*Abstract: This paper aims at presenting Pedro II School as an important agent in the democratization of additional language teaching in Brazilian public education today. The projects employed in order to promote the French language in the institution in the 2010s are representative of this agency. Based on documentary research, we present a historical panorama of institutional language policies, particular to Pedro II School, in articulation with educational language policies on a national basis.*

*Keywords: Pedro II School. Glottopolitics. Language policies. Additional language.*

---

Recebido em: 28/11/2020

Aceito em: 05/03/2021

# Debats autour de la norme et de la qualite de la langue en milieu minoritaire : l'exemple de l'Acadie du Nouveau-Brunswick<sup>1</sup>

*Laurence Arrighi*<sup>2</sup>

*Émilie Urbain*<sup>3</sup>

Résumé: En nous appuyant sur les discours publiés dans les principaux médias francophones de la région ces cinq dernières années, nous examinons les discours sur la langue française en circulation dans une communauté francophone minoritaire du Canada, l'Acadie du Nouveau-Brunswick. L'objectif de notre article est de dresser un portrait des débats sur la qualité du français et la norme linguistique qui émergent dans cette région caractérisée par l'usage répandu de vernaculaires marqués par la variation linguistique (que ce soit en termes d'archaïsmes, de variation morphosyntaxique ou encore de contact des langues). Dans un contexte minoritaire où les contacts linguistiques avec la langue dominante, l'anglais, sont nombreux et multiformes, les discours sur la qualité du français parlé (ou écrit) dans la région sont politiquement chargés et s'articulent à des questions de nationalisme, de représentation politique et de droit. Notre étude montre ainsi comment les propos sur la langue, qu'ils soient portés par des acteurs sociaux ordinaires ou par des personnalités publiques, donnent à voir des enjeux sociaux, politiques et économiques plus larges. En particulier, nos analyses révèlent que les discours souvent critiques sur le français des Acadiens et des Acadiennes s'articulent fréquemment autour de questions d'accès et de partage des ressources: accès au marché de l'emploi, accès à des services publics, accès à la francophonie internationale et les opportunités de développement économique qu'elle pourrait permettre.

Mots clés: Français acadien. Langue standard. Minorités linguistiques. Canada

L'objectif de cette contribution est d'offrir un aperçu des débats sur la qualité du français et la norme linguistique tels qu'ils se

---

1 Le point de départ de ce travail émane d'une recherche menée initialement en 2018 afin d'offrir un bref portrait des débats sur la norme linguistique en Acadie dans un ouvrage à destination du grand public (à paraître). Outre la mise à jour des données analysées, la présente étude offre une contextualisation historique et conceptuelle de ces discours métalinguistiques.

2 Université de Moncton.

3 Université de Carleton.

donnent à voir dans les médias d'une communauté francophone minoritaire canadienne, celle de l'Acadie du Nouveau-Brunswick.

Dans un premier temps, nous brosserons un rapide portrait sociolinguistique de cette communauté destiné à donner aux lecteurs et lectrices un aperçu de la francophonie acadienne. Cet aperçu vise à permettre une meilleure compréhension des idéologies linguistiques en circulation en Acadie. Ces idéologies seront saisies dans notre partie analytique comme l'un des fondements explicatifs des rapports ambivalents aux questions de norme et de qualité de la langue au sein de la communauté étudiée. Dans un deuxième temps, en partant d'un *corpus* de discours médiatique des cinq dernières années, nous proposons une analyse des débats sur la norme et la qualité de la langue en Acadie en mettant principalement de l'avant les thèmes particulièrement débattus et les arguments avancés. Nous replacerons, ce faisant, ces débats dans le contexte de la longue histoire documentée des idéologies linguistiques en Acadie et plus largement au Canada francophone. Avec des exemples récents, nous montrerons que, quel que soit l'événement d'actualité déclencheur, ces débats sont prétextes à un discours où idéologies de la langue et idéologies de la nation s'entremêlent.

### Portrait sociolinguistique de la francophonie néo-brunswickoise

La situation de francophonie minoritaire vécues par les Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick explique, en bonne partie, un rapport aux questions de langue que l'on pourrait qualifier, à la suite de Bouchard (2002) d'obsessionnel. Les travaux de Boudreau sur l'Acadie du Nouveau-Brunswick (2009, 2016) ainsi que d'Arrighi et Violette (2013) et d'Arrighi et Urbain (2016, 2016/2017, 2019) étudient, à partir de données empiriques, les représentations linguistiques que tiennent les locuteurs et locutrices à l'égard du français parlé en Acadie. Si les pratiques régionales sont

largement évaluées de manière défavorable, il arrive que certaines d'entre elles, soient, selon leur origine, investies de certaines valeurs positives. Ces représentations sont largement héritières de l'histoire ainsi que de la situation sociolinguistique de la communauté.

La présence historique d'une communauté de langue française au nord-est de l'Amérique du Nord, située sur les bords de l'Atlantique et séparée de la communauté québécoise bien plus connue et démographiquement plus importante, est liée à la colonisation française de l'Amérique qui débuta en 1604 par la fondation le long de la Baie de Fundy de la colonie d'Acadie (celle dite du Canada, aujourd'hui Québec, voit le jour quatre années plus tard). Dès 1713, les aléas de l'histoire vont que la France perd définitivement l'Acadie. La colonie passe en des mains anglaises, mais qui en 1755 organisent la déportation de la population d'origine française (DAIGLE, 1993). Cet événement connu sous le nom de *Grand dérangement* explique l'effondrement numérique des descendants de colons français, leur dispersion sur un vaste territoire le long de la façade atlantique et *in fine* la fragilisation du groupe acadien. Le fait français ne disparaît pas pour autant de cette région du monde et, dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, les francophones de ce dominion britannique travaillent à obtenir droit et reconnaissance. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, ils sont suffisamment puissants pour se doter d'institutions (établissements d'enseignement supérieur, journaux, caisses mutuelles d'entraide) et d'insignes nationales (un drapeau, un hymne, une fête nationale etc.) (BOURQUE ; RICHARD, 2014). Toutefois, il faudra attendre encore plus d'un siècle pour que les législations fédérale et provinciale reconnaissent des droits à cette communauté linguistique.

L'adoption de la loi fédérale sur les langues officielles en 1969 apporte de réelles avancées au niveau légal en ce qui concerne les compétences et services dépendant du gouvernement fédéral. Le Nouveau-Brunswick est la seule province à avoir adopté un modèle de bilinguisme officiel au niveau provincial. Concrètement, cela veut dire que la population peut être

servie par l'État dans la langue officielle de son choix. En éducation, santé et services communautaires s'applique un principe de dualité linguistique qui signifie qu'une institution (école, hôpital, etc) est gérée par une des communautés de langue officielle. Pour plusieurs experts, l'épanouissement des communautés francophones minoritaires canadiennes se jouerait sur leur capacité à préserver, à développer et à contrôler des espaces institutionnels unilingues afin d'offrir des occasions de vivre pleinement en français. Pour paraphraser le titre d'un travail récent (FORGUES et al., 2020), la construction d'espaces unilingues serait ainsi un véritable projet de société dans la francophonie canadienne.

Si les défis restent toujours nombreux pour ces francophones en milieu minoritaire, la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick dispose néanmoins de plusieurs atouts. Statistiquement, les Acadiens et les Acadiennes représentent plus d'un tiers des habitants de la province (rappelons que dans nulle autre province canadienne, hormis la province de Québec, les francophones ne dépassent les 5%). Le poids du nombre apporte non seulement une force politique notable, mais cette masse critique de locuteurs et locutrices du français permet aussi, au quotidien, la pratique de sa langue en de multiples situations.

Certaines régions acadiennes de la province comme le nord-est (région dite de la Péninsule acadienne) ou le nord-ouest (région du Madawaska) sont presque à 100% francophones et les gens y vivent pleinement en français. La région du sud-est en revanche n'est francophone qu'à un tiers. La fréquentation quotidienne des locuteurs de l'autre langue officielle, l'anglais (langue bien plus forte à l'échelle de tout le continent) entraîne nécessairement des effets linguistiques de contact.

Or, dans la mesure où la pureté linguistique, en Acadie comme ailleurs, est le modèle idéal type de la « bonne langue » (ROBILLARD, 2001 ; KLINKENBERG, 2001 ; HELLER, 2011; PAVEAU ; ROSIER, 2008 ; CANDEA ; VERON, 2019), l'existence de traces linguistiques du contact

français-anglais constitue « un terrain idéologique miné » (LECLERC, 2016, p. 96) et ce de longue date (BOUCHARD, 2002, 2011 ; BOUDREAU, 2009), comme nous aurons l'occasion de le voir.

L'une des conséquences de cette disparité entre les régions en termes de contact avec l'anglais est que les locuteurs et locutrices du sud-est sont souvent montrés du doigt alors que ceux et celles du nord peuvent être brandis comme modèles.

Pour autant, la situation des Acadiens et Acadiennes du Sud-est présente aussi quelques avantages non négligeables. C'est au Sud-Est que se trouve le principal campus de l'Université de Moncton, plus grande institution d'enseignement supérieur en français hors du Québec. C'est encore cette région qui offre les meilleures possibilités d'emploi à haute valeur ajoutée aux francophones (aux francophones bilingues), dans la fonction publique fédérale ou provinciale, dans le domaine de la santé, de l'éducation, dans le monde associatif, dans le secteur culturel, dans les télécommunications etc. Cette région attire de plus en plus les francophones du reste du Nouveau-Brunswick (et d'ailleurs dans le monde, VIOLETTE, 2010). Le français qui s'y parle, parfois subsumé sous le nom de chiac, est un français marqué par le mélange des langues et /ou la présence de mots et locutions héritées d'anciennes formes du français (PERROT, 1995 ; ARRIGHI ; BERGER, à paraître). C'est particulièrement cette variété de langue qui fait objet de débats dans la mesure où la présence d'emprunts à l'anglais éloigne ce français de la norme. Ce débat est aussi récurrent que virulent comme nous allons le voir.

## **Prises de position sur la qualité de la langue dans les médias**

La qualité du français parlé par les Acadiens et les Acadiennes et le rapport à la norme linguistique de ces derniers sont des sujets qui agitent régulièrement l'espace public et médiatique régional (BÉRUBÉ,

2010; BOUDREAU, 2016) voire national (ARRIGHI; VIOLETTE, 2013 ; ARRIGHI; URBAIN, 2016/2017, 2019) et ce depuis les débuts de la presse acadienne (BOUDREAU, 2009). Comme ailleurs dans la francophonie<sup>4</sup>, lorsque le français régional est comparé avec d'autres variétés de français, notamment le français de France, cela amène certains à questionner la légitimité des particularités linguistiques acadiennes. De telles positions ont déjà été mises de l'avant pour d'autres terrains (en Belgique par Francard, 1993; en France par Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1978; Ledegen, 2000 notamment). Le plus souvent, la comparaison s'accompagne d'une évaluation de la qualité de la langue française défavorable aux « périphéries » (FRANCARD, 2018).

Les régionalismes ne sont cependant pas toujours vus d'un mauvais œil. Des prononciations, du vocabulaire, des structures syntaxiques peuvent être investis de valeurs tantôt positives, lorsque ces pratiques linguistiques sont associées à l'identité collective, et tantôt négatives lorsqu'elles sont vues comme la manifestation de l'imminence de l'assimilation linguistique ou encore comme preuve d'un faible niveau de littératie ou d'un manque de volonté et de fierté. La culpabilisation des individus accusés de ne pas en faire assez pour leur langue est l'un des grands motifs discursifs des discours sur la norme et la qualité de la langue (ARRIGHI ; VIOLETTE, 2013 ; ARRIGHI ; URBAIN, 2016 ; KLINKENBERG, 2001).

Afin de saisir les arguments mis de l'avant et les enjeux soulevés par ce discours sur notre terrain, nous avons analysé les débats sur la qualité de la langue des Acadiens et des Acadiennes dans les principaux médias francophones néo-brunswickois sur les cinq dernières années.

---

4 Pour d'autres régions canadiennes, voir MONNIN; HALLION, 2016/2017; BOUCHARD, 2002 et 2011; REMYSEN, 2012.



Nos analyses portent plus précisément sur les discours ayant circulé dans le quotidien *L'Acadie Nouvelle*<sup>5</sup> et sur le site *web* de *Ici Radio-Canada Nouveau-Brunswick*<sup>6</sup> du 1<sup>er</sup> janvier 2015 au 15 août 2020. Notre *corpus* a été constitué à l'aide de la base de données *Eureka*, à partir de trois recherches systématiques par mots-clés (qualité + langue; chiac; français acadien).

Les questions de langue sont un thème récurrent dans les médias acadiens. Pour le présent propos, nous avons sélectionné, parmi les résultats, les textes proposant des commentaires évaluatifs sur les pratiques linguistiques des Acadiens et Acadiennes. Ainsi, nous avons laissé de côté un certain nombre d'articles traitant de la qualité du français des anglophones: que ce soit sur les compétences des élèves qui sortent des programmes d'immersion, sur des commerçants incapables d'offrir un service dans la langue de la clientèle francophone ou encore, tout au long du printemps et de l'été 2020, sur le fait que des politiciens néo-brunswickois peinaient à s'adresser en français aux citoyens et citoyennes lors des mises-à-jour gouvernementales sur la crise sanitaire de la Covid-19. Nous avons également exclu pour cette analyse les textes traitant de la qualité des services dans la langue minoritaire officielle, comme par exemple la polémique sur le manque de services en français chez Ambulances Nouveau-Brunswick<sup>7</sup>.

Le *corpus* retenu et analysé est constitué de 231 textes. Ce sont des articles, des chroniques, des reportages et un certain nombre de lettres d'opinion. Ce sont les textes d'opinion qui offrent souvent les argumentaires les plus développés et détaillés sur la question de la langue.

Le choix de saisir un *corpus* médiatique se justifie par le rôle de

---

5 Le journal *L'Acadie Nouvelle* dessert quotidiennement la population francophone du Nouveau-Brunswick depuis 1984, avant ce titre de presse deux autres journaux ont pourvu la communauté en médias quotidiens dans sa langue et ce depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

6 Le radiodiffuseur et télédiffuseur national émet des émissions préparées localement à partir de Moncton. Une partie de ce qui se trouve sur le site du diffuseur est donc de conception régionale, le reste vient de Montréal.

7 Auparavant offerts par les municipalités, les services médicaux d'urgence, sont depuis une dizaine d'années centralisés par Ambulances NB. Cette société fait depuis plusieurs années et de façon récurrente face à des critiques de la part du public et à des plaintes légales formelles quant à l'application de la loi provinciale sur les langues officielles.

premier plan joué par la presse (et désormais d'autres médias, dont les médias en ligne) dans la formulation et la diffusion des représentations et des idéologies linguistiques (KROSKRITY, 2000 ; JOHNSON; MILANI, 2010; URBAIN, 2014; au Canada français : HELLER, 2010 ; BOUDREAU, 2009; BOUDREAU; URBAIN, 2013).

Au Canada, dès la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, l'élite canadienne-française s'y « positionne [...] par rapport aux usages de l'époque, que ce soit les archaïsmes, les régionalismes ou les anglicismes. » (CROTEAU; MARTINEAU; FRENETTE, 2018, p. 173). En parallèle ajoutent ces chercheurs, « la presse a constitué un des principaux canaux de formulation, de promotion et de diffusion d'un projet de construction nationale fondé sur la langue française » (CROTEAU ; MARTINEAU ; FRENETTE, 2018, p. 174).

On comprend dès lors que lorsque, en Acadie, on parle de la langue, de sa maîtrise, de sa conformité, de sa qualité, les enjeux sont immenses.

Comme le montrent de nombreux travaux s'inscrivant en sociolinguistique critique (HELLER, 2002; CAMERON, 1997), les débats langagiers renferment souvent des dimensions idéologiques et politiques. Ainsi, quand on parle de conformité et de pureté linguistiques ainsi que de qualité de la langue, les prises sont loin d'être neutres : à travers la langue, on parle d'autre chose. Dans notre *corpus*, on ne parle pas seulement de l'existence de différentes façons de parler, mais de toute une série d'enjeux qui y sont associés: la qualité du système éducatif de la province, les défis de la mondialisation, la place des francophones sur le marché de l'emploi, la préservation de l'identité acadienne, les responsabilités citoyennes envers la collectivité, l'avenir de la francophonie canadienne, la vitalité linguistique de la communauté etc. La communauté acadienne se définit, outre par son histoire et des valeurs communes, par le partage d'une langue, reprenant en cela les grands poncifs du modèle de construction des États-nations (HELLER, 2007, 2011). On comprend dès lors que les débats remettant en cause la qualité même de cette langue partagée dépassent les simples enjeux

formels et soient à ce point investis émotionnellement par les acteurs sociaux qui y participent.

Ces débats surgissent fréquemment à l'occasion de toute une variété d'événements déclencheurs. Par exemple, en août 2019, *L'Acadie Nouvelle* publie une série de lettres du lectorat aux titres évocateurs : « Surdose de français » (Mon opinion, Pierre LeBlanc, *L'Acadie Nouvelle*, 23 août 2019, « L'Acadie mérite mieux » (Mon opinion, Benoît Duguay, *L'Acadie Nouvelle*, 30 août 2019) en réaction à des spectacles du 15 août (jour de la fête nationale de l'Acadie) jugés trop anglicisés.

On retrouve dans la presse nombre d'exemples d'événements qui ont mis le feu aux poudres: rencontres sur la politique d'aménagement linguistique du système scolaire francophone de la province, taux d'échec d'étudiants et étudiantes de la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton à un test de maîtrise des compétences linguistiques, échec de la clientèle étudiante en soins infirmiers de la même institution à un test provincial d'habilitation professionnelle, choix d'un *slogan* chiac, « right fier », pour les Jeux de la francophonie canadienne organisés à Moncton et Dieppe en 2017, commentaires de personnalités publiques (par exemple le chroniqueur du journal montréalais *Le Devoir*, Christian Rioux ou l'essayiste Denise Bombardier) etc.

Il est très fréquent que les débats aient comme point de départ des rencontres entre la francophonie acadienne et d'autres communautés francophones canadiennes ou internationales, comme lors des Jeux de la francophonie, par exemple. La comparaison du français acadien avec des variétés plus légitimes amène de nombreux scripteurs de notre corpus à condamner les différences linguistiques et à valoriser la norme exogène.

Souvent aussi, des commentateurs se veulent des lanceurs d'alerte face à une société civile acadienne qu'ils jugent trop complaisante voire apathique. Citons presque intégralement une lettre de lecteur et un extrait d'une chronique :

Permettez-nous de revenir sur la question de «l'insécurité linguistique»

[...] belle [...] idée [...] : «L'insécurité linguistique», on devrait plutôt se préoccuper de «l'inconscience linguistique» parce que celle-ci fait bien plus de ravages que l'autre dans notre langue et notre culture acadienne. Exemples de cette inconscience, entre autres, le slogan «right fier» et les garderies bilingues. En donnant au chiac des lettres de noblesse, sous prétexte de ne pas brimer les jeunes dans leur façon de s'exprimer, on nuit à ces mêmes jeunes face au marché du travail et à la mondialisation. Les écoles ont un rôle majeur dans la promotion de la langue et de la culture et le personnel enseignant devrait se montrer plus exigeant dans ce contexte. [...] (DUGUAY, 2018)

[...] j'ai été littéralement stu-pé-fait d'entendre certaines têtes d'affiche de l'Acadie la plus classique qui soit s'esbaudir, avec jubilation appuyée, du fait que de jeunes francophones choisissent d'exprimer la quintessence de leur propre «fierté française» via le désormais notoire slogan «right fiers» moitié anglais moitié-chiac, qui cristallise en deux mots l'ampleur de la déréliction linguistique d'une génération happée par les mirages d'une lingua franca qui, pourtant, se contrefiche de l'Acadie, de son histoire, sa réalité, sa culture et ses aspirations. Et même de son existence.

Il en est de notre langue et de notre culture comme des plantes: même si l'on ne voit pas toujours leurs racines profondes ou lointaines, il demeure essentiel de les entretenir dans le meilleur terreau si l'on veut que cette langue et cette culture puissent s'épanouir et rayonner.

À moins de vouloir faire croire au monde qu'une plante en plastique peut donner de belles fleurs parfumées. Ciel! Assimilons-nous au plus vite: on n'aura plus à faire semblant. (ROSSIGNOL, 2016)

À l'instar de ces exemples, un but implicite des articles condamnant la qualité de la langue en Acadie est de faire réagir la communauté. Cette exhortation vaut alors pour les médias, le monde politique, associatif et surtout les jeunes, les parents et les éducateurs. Le devoir est collectif comme l'indiquent les deux extraits ci-dessous :

Le parent fier et qui tente d'employer en tout temps un français correct transmet à son enfant une valeur qui s'enracine. L'enseignant ou l'enseignante, qu'il soit professeur de langue, de sciences ou d'histoire, de première ou de douzième année, exerce une influence tout aussi grande. Si on pouvait en être tous un peu plus conscients, on changerait le monde. On rendrait un énorme service aux jeunes en les outillant de tout un bagage qui permet d'être plus performants dans toutes les formes de la communication. (CORMIER, 2018)

Les questions de fond concernant l'usage et la qualité du français ne sont pas réservées à quelques spécialistes, mais nous concernent tous. Le français mérite nos petits soins. Le français n'est pas une langue comme les autres. C'est la langue dans laquelle nous, les francophones, avons appris à parler. (RENAULT, 2018)

Si autant de scripteurs enjoignent la communauté à surveiller sa langue, c'est que cette dernière est tenue pour menacée, en danger et ce, avant tout, dans sa forme même. Les idées que nous trouvons développées à propos de la qualité de la langue tout au long de notre corpus sont les

mêmes que celles dont on trouve traces depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle dans la presse acadienne (BOUDREAU, 2009, 2014) et plus largement canadienne-française (BOUCHARD, 2002). Dans l'ensemble, lorsque l'on parle de norme linguistique c'est pour souligner les écarts par rapport à celle-ci et dénoncer la piètre qualité de la langue. Ce sont le plus souvent les emprunts linguistiques (et les autres types d'anglicismes) et plus largement le mélange des langues qui sont sévèrement critiqués. Un lecteur de *L'Acadie Nouvelle* propose une véritable saynète dans laquelle il se met en scène en client outragé par l'emploi d'un calque de l'anglais:

Je suis francophone. J'habite un lieu où au moins 95% des habitants sont francophones [...]. J'ai quelques bons amis dans des pays lointains à qui j'envoie parfois des cadeaux. Ce mois-ci, j'ai acheté deux livres français, que j'ai expédiés par la poste, par voie de terre, à un Français. Or, quand je me suis présenté au bureau de poste, l'employée m'a demandé si je voulais expédier mes deux colis (deux livres) «par avion ou par... surface». Ce «par surface» est un détestable calque de l'anglais «surface mail». Je lui ai répondu que je préférais les envoyer «par voie terrestre». J'ai continué à parler et à répéter «par voie terrestre», mais elle a continué à utiliser son anglicisme «par surface». Je n'ai plus insisté, car je la connais bien; peut-être une irrécupérable. En commençant à remplir la déclaration, elle a écrit «One boo...». J'ai allongé le cou, j'ai lu, et c'en était trop! Je lui ai dit clairement qu'elle devait écrire «Un livre», et elle a recommencé. [...]. Pouvons-nous imaginer qu'une employée francophone d'un bureau de poste dans une région francophone ne sache pas utiliser les expressions «par voie terrestre», «par voie maritime» ou «par voie aérienne», selon le cas, et qu'elle s'obstine à dire l'anglicisme «par surface»? [...]. À mon âge, j'ai encore assez d'énergie pour continuer à défendre ma langue et refuser qu'une employée des postes me serve des anglicismes dommageables. La personne a pourtant à sa disposition tout

le matériel écrit et le vocabulaire français spécifique aux postes, mais elle préfère toujours utiliser l'anglicisme. La piètre qualité du français de cette employée de Postes Canada donne beaucoup à réfléchir. (LANDRY, 2019).

En Acadie, où le français est minoritaire, les formes linguistiques empruntées à la langue majoritaire, l'anglais, sont vues comme un danger. Le simple choix d'utiliser un emprunt constituerait alors une étape risquée vers l'assimilation linguistique. Dans la même ligne de pensée, certains scripteurs en viennent alors à voir ces pratiques linguistiques comme la marque d'un manque de fierté ou d'une absence de volonté de préserver l'identité collective (ARRIGHI ; VIOLETTE, 2013).

Ainsi, le chiac, tenu pour un parler hybride, est particulièrement condamné. Son utilisation, notamment par des artistes rencontrant un certain succès hors de frontières de l'Acadie (comme c'est le cas de la chanteuse country rock Lisa LeBlanc ou du groupe rap Radio Radio), est dénoncée:

Quand on n'a pas eu la chance de s'instruire, il est normal de ne pas savoir parler le français à un niveau du standard canadien, mais quand ce n'est pas le cas et qu'on détient un diplôme du secondaire et même universitaire et au nom d'une fausse fierté acadienne **on choisit**, avec ou sans guitare à la main, de s'exprimer en chiac, **on fait erreur. On freine l'avancement d'une partie importante de l'Acadie des Maritimes.** (LEBLANC, 2016. C'est nous qui soulignons)

Bien que constituant un écart à la norme, les archaïsmes, c'est-à-dire les formes linguistiques héritées de l'histoire du français (et ayant disparu

d'autres régions francophones) sont souvent vus plus positivement<sup>8</sup>. Parce qu'ils renvoient à l'histoire de la langue et de l'établissement de l'Acadie, leur emploi est pris comme un gage de fidélité de la population acadienne à son passé, à ses valeurs et à ses traditions. Parce que certains de ces archaïsmes sont une marque de différenciation par rapport au Québec, ils sont aussi brandis comme l'indice de l'histoire et de l'identité distinctes du groupe acadien.

Le traitement différent des archaïsmes et des emprunts se donne dès lors à voir dans le discours de certains intervenants qui insistent sur la différence entre le français acadien traditionnel, une variété vue comme légitime, et le chiac si critiqué. On met aussi de l'avant que le chiac n'est pas la langue de tous les Acadiens mais seulement de ceux qui vivent à proximité des anglophones.

Le chiac n'est pas la langue acadienne. C'est un français parlé par les sympathiques acadiens de la région de Moncton ou du sud-ouest [sic] du Nouveau-Brunswick. La langue acadienne est une langue qui se distingue avec un bel accent, une diction claire et l'usage du vieux français [...]. Dans ma famille, on honore la langue française tout en étant bilingues quand il le faut. N'oubliez pas que c'est en raison de leur allégeance à la France, que les Acadiens ont été déportés. Un génocide. (LEBLANC, 2016)

Ces fréquentes condamnations publiques du vernaculaire se comprennent bien dans un terrain où les acteurs sociaux considèrent que c'est l'avenir et la vitalité de la communauté qui est en jeu (LEBLANC ; BOUDREAU, 2016). Puisque l'Acadie a lutté pour ses droits au nom d'une

---

8 Ces formes ont fait l'objet, dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle, d'une défense et illustration par quelques érudits acadiens, dont Pascal Poirier, tenu pour le premier linguiste acadien (POIRIER, 1993).



identité et d'une histoire distinctes, la langue joue un rôle majeur dans la construction de l'identité collective. Elle est en outre un des éléments qui légitime les aspirations et revendications politiques et sociales du groupe. Le mélange des langues, et plus encore, l'utilisation de l'anglais, en viennent alors à incarner, selon cette lecture, l'ultime menace pour la pérennité de la communauté francophone (ARRIGHI; VIOLETTE, 2013; ARRIGHI; URBAIN, 2019).

Ces débats renvoient également à deux idéologies hégémoniques dans la francophonie en général. On valorise à la fois une forme homogène de la langue, le français dit *standard*, comme étant un idéal pour la cohésion social et, pour les mêmes raisons, on met de l'avant l'importance du monolinguisme: tout écart, interne ou externe, est dès lors dévalorisé. Ces deux idéologies, l'idéologie du *standard* (MILROY ; MILROY, 2001) et l'idéologie du monolinguisme (BLACKLEDGE, 2000 ; KLINKENBERG, 2001), centrales dans la majorité des pays occidentaux depuis l'avènement des État-nations, soutiennent ainsi qu'une langue commune, unique et homogène est non seulement désirable mais plus encore nécessaire pour vivre en société (CANUT ; DUCHENE, 2011). Les communautés francophones minoritaires canadiennes reproduisent souvent, en dépit du multiculturalisme et du bilinguisme officiel, ces conceptions monolingues, comme par exemple lorsqu'elles plaident pour des institutions homogènes francophones et, au Nouveau-Brunswick, le modèle de la dualité linguistique (dont nous avons traité plus haut; voir aussi Heller, 2007). Dans ce cadre idéologique, chaque membre de la communauté minoritaire se voit attribuer une responsabilité citoyenne de préservation de la langue: s'écarter de la norme est alors conçu comme du laxisme, de l'indifférence voire un manque de respect par rapport à l'avenir collectif (plus haut un participant au débat parle d'« inconscience linguistique ») :

Un fait demeure : le chiac est un dialecte [...] à 25

kilomètres et plus à l'extérieur de cette région qu'est Moncton-Dieppe, peu de personnes ne le comprennent [sic]. Ce qui se parle aujourd'hui, c'est du franglais ou plutôt de l'anglais avec un peu de français ! [...] Si nous acceptons et valorisons cette situation, serions-nous prêt [sic] à accepter que les mathématiques, l'histoire, etc., soit présentés avec des réponses approximatives ? Eh bien non ! **Alors pourquoi accepter de bafouer le français, cette langue qui nous définit ?** Nous n'avons qu'à lire les propos haineux qui paraissent sur le site CBC pour réaliser le dommage que cela cause.  
(ALLARD, 2016. C'est nous qui soulignons)

Toutefois, notre *corpus* montre que le rapport au *standard* reste ambigu. Alors qu'au Québec, province où le français est majoritaire, **l'élaboration d'une langue standard** québécoise a été institutionnalisée par l'Office de la langue française et diffusée dans la population (BIGOT, 2008), l'Acadie, plus aux marges, n'a pas pu se doter d'une norme linguistique distincte. À ce titre, les formes régionales ne sont pas considérées comme « de bon aloi » dans des contextes formels. Bien que les Acadiens et Acadiennes utilisent une variété de registres de langue (du plus familier et au plus formel), les débats dans les médias caricaturent souvent les pratiques linguistiques en les réduisant aux formes les plus vernaculaires. Dans les discours sur la langue, il est donc rare d'intégrer une vision nuancée de la valeur et de l'utilité de la variation linguistique (BERUBE, 2010 en fait une très bonne analyse en contexte scolaire).

Dans ce contexte, seuls certains domaines sont ouverts à la valorisation des pratiques régionales. Les arts sont l'un de ces domaines où est permise une certaine licence poétique (LECLERC, 2016) en autant qu'elle reste bien circonscrite. À côté de ce marché franc, le marché officiel (pour reprendre la terminologie de Bourdieu, 1977, 1982) ne tolère guère d'entorses à ce qui est jugé comme la bonne langue. L'institution scolaire est

ainsi perçue comme un milieu où la variété n'est pas appropriée (LANDRY, 2012) et où l'on idéalise une langue *standard* souvent mythifiée. De même à l'Université, ces rapports de force entre pratiques vernaculaires et langue standard sont reproduits, comme l'ont montré les travaux de Vernet (2017). Dans sa recherche, il a fait du terrain dans les cours mis en place pour apprendre à écrire et à parler en français standard aux étudiants et étudiantes de l'Université de Moncton. Il note que, dans ces cours

« [l]e « standard » [...] une variété imaginée et abstraite, perçue comme valorisante et valorisée en société, et comme globalement stable; [reste] impossible à définir dans ses formes car il s'agit d'une idéalisation plus que d'une variété observable. [...] [ainsi] aucun des critères cités [par les enseignants et enseignantes] ne permet de se faire une idée claire de « ce qu'est le standard » et, bien souvent, il sera décrit en négatif, on dira plutôt *ce que ce n'est pas*. » (VERNET, 2017, p. 185)

La sacralisation du *standard* en milieu éducatif amène parfois à des positionnements extrêmes où la variation est condamnée même lorsqu'elle est utilisée dans des fonctions ludiques et pour être fidèle à la réalité locale. Un cas exemplaire l'illustre parfaitement: celui des débats entourant le film *2 faces*. Ce film réalisé par des élèves d'une école secondaire de la région du grand Moncton et par un cinéaste local, Chris LeBlanc, visant à lutter contre l'intimidation en milieu scolaire et tourné dans le vernaculaire des élèves, a créé scandale et s'est fait interdire par le district scolaire (le commanditaire du film). Bien que le chiac y soit utilisé dans un contexte artistique (où les jeunes acteurs et actrices participent à des échanges qui se veulent informels), la diffusion du film en contexte scolaire et l'interdiction de sa diffusion a remis sur la table les débats autour de la valeur de ce parler et de

sa légitimité. Cet exemple illustre bien que dans un marché officiel comme celui de l'école, en dépit de sa valeur identitaire, le vernaculaire est encore condamné au profit de la langue standard.

En réaction aux critiques du vernaculaire, de plus rares interventions, prises de parole de jeunes militants ou de linguistes, essaient de nuancer le propos et se portent à la défense du parler acadien, que ce soit dans ses formes traditionnelles ou dans ses formes les plus contemporaines notamment hybrides. Dans ces plaidoyers, les usages locaux sont valorisés pour leur portée identitaire et leur authenticité<sup>9</sup>.

Un bon exemple de ces discours de défense s'est donné à voir lorsque des citoyens ont choisi de défendre publiquement le *slogan* choisi pour les Jeux de la francophonie canadienne, *Right fier* (voir extrait ci-dessous). Ils ont souligné qu'à force de critiquer le vernaculaire des jeunes, le discours public en venait à créer ou renforcer l'insécurité linguistique, ultimement dangereuse pour la vitalité de la communauté. Au lieu d'envisager l'expression chiac « *right fier* » comme une marque d'assimilation, ils proposent d'y voir le signe d'une utilisation ludique et décomplexée de la langue :

Le slogan *Right fiers* semblait s'imposer de soi pour illustrer le dynamisme linguistique et le caractère unique de nos villes hôtes, estime Alec Boudreau, président de la FJCF. C'est à la fois un clin d'œil au chiac acadien, et une ouverture à la Francophonie sous toutes ses formes et avec tous ses accents (DE-LATTRE, 2016).

Dans certains articles, toutefois moins fréquents que ceux qui

---

9 Notons que cette équation-là est strictement repoussée par d'autres, ainsi le chroniqueur du nord-ouest de la province Rino Morin Rossignol affirme de façon imagée que « le chiac [...] est à l'âme acadienne ce que l'athéisme est à la foi chrétienne. » (Rino Morin Rossignol, « Une fête de la liberté », *L'Acadie Nouvelle*, 4 mai 2018)

critiquent le chiac, on souligne donc sa valeur communautaire. Cette variété permet de marquer l'ancrage dans une région et devient le symbole de l'identité collective. Elle joue ainsi à sa façon le rôle d'une norme, norme locale et « communautaire » cette fois – ce que le sociologue Gumperz (1982) nomme le *we-code*, qui permet de marquer l'appartenance au groupe. C'est précisément cela que fait valoir un participant au débat:

L'éducation permet aux Francophones d'ici et d'ailleurs d'apprendre cette variété de français qui est notre patrimoine commun, [...]. Mais elles [les écoles] doivent aussi inculquer la notion que le chiac, le ch'ti et le shawiniganais ont leur propre utilité et leur propre valeur. On parle ces variétés de français justement parce que nous sommes des « personnes normales » qui avons ce désir profond de communion avec nos pairs et de communiquer avec eux dans le registre qui nous unit. Il n'y a pas de honte à être une personne normale; il n'y a pas de honte à parler « comme on parle chez nous », que l'on vienne d'Edmundston, de Winnipeg, ou d'Aix-en-Provence. (POLIQUIN, 2018)

Cette valeur identitaire et communautaire, cette marque d'appartenance locale et régionale, sont aussi ce qui amène à défendre d'autres spécificités linguistiques acadiennes (moins menaçantes pour l'identité du groupe que le mélange des langues), comme les archaïsmes ou les mots régionaux par exemple.

## **Conclusion: un rapport ambivalent à la norme linguistique**

Notre analyse des discours médiatiques sur la qualité de la langue en Acadie publiés ces cinq dernières années montre bien que derrière un

discours sur les formes linguistiques se cache toujours des enjeux sociaux et politiques bien plus larges. Si ce sont les façons de parler qui sont en ligne de mire, elles ne sont que le prétexte pour actualiser toute une série d'idéologies linguistiques et nationales profondément ancrées en Acadie et dans la francophonie. Les points de vue divergents sur ce qui constitue un français acceptable et désirable renvoient surtout à des visions concurrentes de la communauté, ses valeurs et son avenir.

Parce que la langue minoritaire en vient à incarner l'identité distincte du groupe, elle a historiquement servi d'élément central des revendications sociales et politiques. Dans un tel contexte, les discussions sur sa nature, sa définition, ses limites abondent. Plusieurs normes en concurrence coexistent. Certains privilégient le purisme linguistique en voyant dans le prestige qui lui est associé un outil de légitimation fort, notamment au plan politique. Cela les amène à dévaloriser les formes régionales. D'autres défendent les pratiques régionales en raison de leur rôle symbolique et communautaire. Le parler acadien se voit doté d'« effets d'authenticité » (ECKERT, 2003), alors que l'évaluation des emprunts à l'anglais et du mélange des langues reste ambivalente (VIOLETTE, à paraître). Comme on l'a vu, la valorisation du vernaculaire reste tributaire des contextes dans lesquels on l'utilise. Ces dernières années, si le monde artistique, par exemple, a accordé plus de place à la variation régionale (LECLERC, 2016; BOUDREAU, 2016), cette ouverture reste toutefois restreinte. Comme dans les milieux majoritaires, le français oral, ordinaire et régional reste souvent dévalorisé dans les marchés officiels et ne s'épanouit vraiment que dans les marchés francs.

## Références

ALLARD, Marcel. Accepter de bafouer la langue française? Mon Opinion, *L'Acadie Nouvelle*, 21 mars, 2016. <https://www.acadienouvelle.com/mon->

-opinion/

ARRIGHI, Laurence; URBAIN, Émile. Les « mauvais exemples » de la francophonie nord-américaine: intérêt des acteurs, construction des images, instrumentalisation des groupes. In: HALLION, Sandrine; ROSEN, Nicole (org.) avec NAJAT, Sandra (coll.) *Les français d'ici: des discours et des usages*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2019. p. 11-32.

\_\_\_\_\_. Wake up Québec : du recours aux communautés francophones minoritaires dans le discours visant l'émancipation nationale du Québec. *Francophonies d'Amérique*, n. 42-43, p. 107-126, 2016/2017.

\_\_\_\_\_. Arguments et enjeux d'une instrumentalisation linguistique - L'exemple du rapprochement Acadie-Louisiane, Beatrice Bagola et Ingrid Neumann-Holzschuh. *L'Amérique francophone – Carrefour culturel et linguistique*, Francfort: Peter Lang Verlag, p. 163-189, 2016.

ARRIGHI, Laurence ; Isabelle VIOLETTE. De la préservation linguistique et nationale : la qualité de la langue de la jeunesse acadienne, un débat linguistique idéologique, *Revue de l'Université de Moncton*, v. 44, n. 2, p. 67-101, 2013.

\_\_\_\_\_. Le discours sur la qualité de la langue au Nouveau-Brunswick. In: LANDRY, Michelle; MASSICOTTE, Julien; PÉPIN-FILLION, Dominique (dir.). *L'État de l'Acadie*. Del Busso: Montréal. À paraître.

ARRIGHI, Laurence; BERGER, Tommy. *Le chiac dans les médias sociaux. Entre spontanéité, créativité et réflexivité linguistiques. Revue transatlantique d'études suisses*. À paraître.

BÉRUBÉ, Julie. Discours et idéologies linguistiques en Acadie du Nouveau-Brunswick – L'exemple de la presse et du milieu scolaire. 2010. Thèse de doctorat. Université de Moncton. 2010.

BIGOT, Davy. « *Le point* » sur la norme grammaticale du français québécois

oral.2008. Thèse de doctorat. Université du Québec. 2008.

BLACKLEDGE, Adrian. *Literacy, power and social justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. 2000.

BLOMMAERT, Jan. *Language Ideological Debates*. La Haye: Mouton De Gruyter. 1999.

\_\_\_\_\_. *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

BOUCHARD, Chantal. *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l'Université de Montréal: Montréal, 2011

\_\_\_\_\_. *La langue et le nombril - Une histoire sociolinguistique du Québec*. Fides, Montréal, 2002.

BOUDREAU, Annette. *À l'ombre de la langue légitime: l'Acadie dans la francophonie*, Paris: Classiques Garnier, 2016.

\_\_\_\_\_. Des voix qui se répondent: analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie: l'exemple de Moncton. *Minorités linguistiques et société*, n. 4, p. 175-199. <https://doi.org/10.7202/1024697ar>.

\_\_\_\_\_. La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie. *Revue Canadienne de Linguistique*, v. 54, n. 3, p. 439-459, 2009.

BOUDREAU, Annette ; URBAIN, Émilie. *La presse comme tribune d'un discours d'autorité sur la langue: représentations et idéologies linguistiques dans la presse acadienne, de la fondation du Moniteur Acadien aux Conventions nationales*. *Francophonies d'Amérique*, n. 35, p. 23-46, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard. 1982.



\_\_\_\_\_. *L'économie des échanges linguistiques*. Langue française, n°34, p. 17-34, 1977.

BOURQUE, Denis ; RICHARD, Chantal. *Les Conventions nationales acadiennes*. Tome I : 1881-1890. Moncton: Institut d'études acadiennes. 2014.

CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge. 1997.

CANDEA, Maria; VÉRON, Laélia. *Le français est à nous! Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris: La découverte, 2019.

CANUT, Cécile ; DUCHÊNE, Alexandre. Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question, *Langage & société*, n. 136, p. 5-12, 2011.

CORMIER, H. La langue, un projet de société, peut-être ?, *Mon Opinion, L'Acadie Nouvelle*, 12 mars 2018. <https://www.acadienouvelle.com/mon-opinion/>

CROTEAU, Jean-Philippe ; MARTINEAU, France ; FRENETTE, Yves. La représentation de la notion et de la langue dans la presse canadienne-française, 1912-1913. In : ARRIGHI, Laurence ; GAUVIN, Karine (dir.) *Regards croisés sur les français d'ici*. Québec: Presses de l'Université Laval, p. 179-198. 2018.

DAIGLE, Jean. L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique. In : DAIGLE, Jean (dir.). *L'Acadie des maritimes*. Moncton: Institut d'études acadiennes, p. 3-43. 1993.

DELATTRE, Simon. Right fiers, le slogan des Jeux de la Francophonie dérange, Reportage, *L'Acadie Nouvelle*, 5 février 2016. <https://www.acadie-nouvelle.com/actualites/2016/02/04/right-fiers-le-slogan-des-jeux-de-la-francophonie-canadienne-derange/>

DUGUAY, Benoît. Des idées sur l'«insécurité», *Mon opinion, L'Acadie Nouvelle*, 5 mars 2018. <https://www.acadienouvelle.com/mon-opinion/>

\_\_\_\_\_. L'Acadie mérite mieux, Mon opinion, *L'Acadie Nouvelle*, 23 aout 2019. <https://www.acadienouvelle.com/mon-opinion/>

ECKERT, Penelope. Sociolinguistics and authenticity: An elephant in the room, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, no 3, p. 392-397. 2003.

FRANCARD, Michel. Le français d'ici est-il du français ? La construction des jugements de normativité dans les communautés francophones périphériques européennes. In : ARRIGHI, Laurence ; GAUVIN, Karine (dir.). *Regards croisés sur les français d'ici*. Québec : Les presses de l'Université Laval. Collection Les voies du français, pp. 251-268. 2018.

\_\_\_\_\_. *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Service de la langue française, 1993.

FORGUES, Éric, ROBINEU, Anne; PÉPIN-FILION, Dominique; BOUCHARD, Marc-André. La construction d'espaces francophones comme projet de société en milieu minoritaire. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, n.13, p. 26-45, 2020. <https://doi.org/10.7202/1070389ar>

GEE James Paul. *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. Londres: Routledge. 1999.

GUEUNIER, Nicole; GENOUVRIER, Émile; KHOMSI, Abdelhamid. *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris: Champion. 1978. GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.

HALLION, Sandrine; MONNIN, Isabelle. M. Dulong fait-il une enquête ou une autopsie ? Un discours expert comme catalyseur dans la circulation d'idéologies linguistiques au Manitoba (1963-1964). *Francophonies d'Amérique*, n. 42-43. p. 69-104. 2016-2017

HELLER, Monica. *Paths to Postnationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press. 2011.

\_\_\_\_\_. Media, the State and Linguistic Authority. In: Johnson, Sally; MILANI, Thomasso. *Language ideologies and media discourse: Texts, practices, politics*. Londres: Continuum, p. 277-282. 2010.

\_\_\_\_\_. « Langue », « communauté » et « identité »: le discours expert et la question du français au Canada, *Anthropologie et Sociétés*, v. 31 n. 1, p. 39-54. 2007.

\_\_\_\_\_. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier. 2002.

JOHNSON, Sally ; MILANI, Thomasso. *Language ideologies and media discourse: Texts, practices, politics*. Londres: Continuum. 2010.

KLINKENBERG, Jean-Marie. *La langue et le citoyen*. Pour une autre politique de la langue française. Paris: PUF, 2001.

KROSKRITY, Paul V. *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press. 2000.

LANDRY, Jonathan. Étude de représentations linguistiques de jeunes Acadiennes et Acadiens en milieu scolaire: vers un éveil à sa propre langue? Thèse de maîtrise - Université de Moncton, 2012.

LANDRY, Merville. Je suis francophone, Mon Opinion, *L'Acadie Nouvelle*, 30 août 2019. <https://www.acadienouvelle.com/mon-opinion/>

LEBLANC, Anne Évangéline. Honorer la langue française et acadienne, Mon Opinion, *L'Acadie Nouvelle*, 4 novembre 2016. <https://www.acadie-nouvelle.com/mon-opinion/>

LEBLANC, Dollard. Combattre notre complexe d'infériorité, Mon Opinion, *L'Acadie Nouvelle*, 15 avril 2016. <https://www.acadienouvelle.com/>

[mon-opinion/2016/04/14/combattre-complexe-dinferiorite/](#)

LEBLANC, P. L'Acadie mérite mieux, *Mon opinion*, *L'Acadie Nouvelle*, 30 août 2019. <https://www.acadienouvelle.com/mon-opinion/2019/08/29/lacadie-merite-mieux/>

LECLERC, Catherine. Radio Radio à Montréal: “la right side of the wrong”. *Revue de l'Université de Moncton*, v. 47, n.2, p. 95-128, 2016.

LEDEGEN, Gudrun. *Le bon français: Les étudiants et la norme linguistique*. Paris: L'Harmattan. 2000.

MILROY, James; MILROY, Lesley. *Authority in Language: investigating standard English*. Oxford: Routledge, 2001.

PAVEAU, Marie-Anne; ROSIE, Laurence. *La langue française, passions et polémiques*. Paris: Vuibert. 2008.

PERROT, Marie-Ève. *Aspects fondamentaux du métissage français / anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*. 1995. Thèse de doctorat - Université Paris 3.

POIRIER, Pascal. *Le glossaire acadien*. Moncton, Centre d'études acadiennes, 1993.

POLIQUIN, Gabriel. Le français de Shédiac vaut bien le français parisien, Forum public, *L'Acadie Nouvelle*, 15 février 2018. <https://www.acadienouvelle.com/>

REMYSEN, Wim. *Les représentations identitaires dans le discours normatif des chroniqueurs de langage canadiens-français depuis le milieu du XIXe siècle*. *Journal of French Language Studies*, v. 22, n. 3, p. 419-445, 2012.

RENAULT, J. Dieppe: I don't speak », Mon opinion, L'Acadie Nouvelle, 8 novembre 2018.

ROBILLARD, Didier. (de) *Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques?* Éléments de réflexion pour amorcer le débat. *Marges linguistiques*, n. 1, p. 163-204, 2001.

ROSSIGNOL, Rino Morin. Assimilons-nous!. *L'Acadie Nouvelle*, chroniques. 22 mars, 2016. <https://www.acadienouvelle.com/chroniques/2016/03/22/assimilons-nous/>

URBAIN, Émilie. *Histoire de la construction d'un discours métalinguistique d'autorité. Une étude des débats langagiers idéologiques dans la presse francophone louisianaise depuis la Guerre de Sécession*. 2014. Thèse de doctorat - Université de Liège et Université de Moncton. 2014.

VERNET, Samuel. Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Études canadiennes / Canadian studies*, n. 83, p. 177-194, 2017.

VIOLETTE, Isabelle. « Parler chiac, c'est même pas fake »: immigration, authenticité et français vernaculaire en Acadie du Nouveau-Brunswick (Canada). In : URBAIN, Émilie; ARRIGHI, Laurence. *Penser les langues et la sociolinguistique à partir des marges*. Québec: Presses de l'Université Laval. À paraître.

\_\_\_\_\_. *Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick*. 2010. Thèse de doctorat - Université de Moncton et Université de Tours.

---

*Debates sobre a norma e a qualidade da língua em meio minoritário: o exemplo da Acádia do Nova-Brunswick*

*Resumo: Com base nos discursos publicados na principal mídia francófona da região nos últimos cinco anos, nós analisamos os discursos sobre a língua*

*francesa que circulam em uma comunidade minoritária francófona no Canadá, a Acádia da Nova Brunswick. O objetivo do nosso artigo é fornecer um retrato dos debates sobre a qualidade do francês e a norma linguística que estão surgindo nesta região caracterizada pelo uso generalizado de vernáculos marcados pela variação linguística (seja em termos de arcaísmos, variação morfosintática ou contato entre as línguas). Em um contexto minoritário em que os contatos linguísticos com a língua dominante, o inglês, são numerosos e multifacetados, o discurso sobre a qualidade do francês falado (ou escrito) na região é politicamente carregado e está ligado a questões de nacionalismo, de representação política e de direito. Nosso estudo mostra, assim, como comentários sobre a linguagem, sejam feitos por atores sociais comuns sejam por figuras públicas, revelam questões sociais, políticas e econômicas mais amplas. De forma mais específica, nossas análises revelam que os discursos frequentemente críticos sobre o francês falado nessa região giram em torno de questões de acesso e compartilhamento de recursos: acesso ao mercado de trabalho, a serviços públicos, à Francofonia internacional e as oportunidades de desenvolvimento econômico que ela poderia favorecer.*  
*Palavras-chave: Francês acadiano. Língua padrão. Minorias linguísticas. Canadá.*

*Abstract: Based on discourses published in the main Francophone media in the region over the past five years, we analyzed discourses about the French language circulating in a minority francophone community in Canada, the Acadia of New Brunswick. The goal of our article is to provide a portrait of the debates about the quality of French and the linguistic norm emerging in this region characterized by the widespread use of vernaculars marked by linguistic variation (whether in terms of archaisms, morphosyntactic variation or contact between languages). In a minority context in which the linguistic contacts with the dominant language, English, are numerous and multifaceted, the discourse on the quality of spoken (or written) French in the region is politically charged and linked to issues of nationalism, representation politics and rights. Thus, our study shows how comments on language, whether made by ordinary social actors or public figures, reveal broader social, political and economic issues. More specifically, our analyzes reveal that the often critical speeches about the French spoken in this region revolve around issues of access and resource sharing: access to the labor market, public services, international francophonie and the opportunities for economic development that it could favor.*

*Keywords: Acadian French. Standard language. Linguistic minorities. Canada.*

---

Recebido em: 16/02/2021

Aceito em: 20/04/2021

# The standardization process of Louisiana French: issues and outcomes

*Nina Rioult*<sup>1</sup>

**Abstract:** The main goal of this article is to give a general overview on the standardization process of the French language in Louisiana. After examining the sociolinguistic situation of Louisiana French and discussing the notion of “standard language”, following the definitions of Bagno (2011) and Milroy & Milroy (1999), we will try to understand what recovers the notion of “Standard French”. Thereafter, we will analyze how its introduction in Louisiana has triggered some issues on the linguistic norm to be used during the revitalization movement, which began in the 1960s, and how these debates influenced the French norm used nowadays in Louisiana.

**Keywords:** Standard language. Linguistic norm. Louisiana French. Revitalization.

## Introduction

Until today, Louisiana remains one of the states with the strongest French heritage, a reminiscence of the French colonial empire in North America, that ended in the mid-XVIII<sup>th</sup> century. Although the French language kept being spoken in Louisiana long after the leave of the colonial state, the language shift to English was almost complete in the XX<sup>th</sup> century, so that the French language was considered strongly endangered. Yet, in the 1960s, a revitalization movement was launched, bearing the ambitious goal to restore bilingualism in the region. One of the critical points of the revitalization policy was the choice of the variety of French to be used in this process, and particularly the one to be taught in schools. More precisely, the core question was to know whether the Louisianan

---

1 Professeure de Français Langue Étrangère.

institutions should use the already existing norm in French, labeled as Standard French, or create an own indigenous norm by standardizing one of the vernacular varieties of French. Thus, the aim of this article is to analyze this process and present its effects on the norm used in Louisiana nowadays. In order to understand these issues, we will first provide a sociohistorical overview of the French language in Louisiana and show the rich diversity of the French-speaking populations and the French language varieties present on the territory. Next, we will examine the concept of standard language and linguistic norm, and see its implications in the context of Louisiana. Finally, we will examine how this issue was handled during the beginning of the revitalization movement and see what its results are today.

## French in Louisiana: a sociohistorical overview<sup>2</sup>

The history and profile of the francophone populations who inhabited this land is a rich, complex and diverse one. The main purpose of this section, mostly based on the thesis of Atran-Fresco (2014), is to provide a general overview of the very diverse French-speaking populations of Louisiana, who arrived at different times in this territory.

Until now, Louisiana has a strong francophone legacy. The French language was introduced in the XVII<sup>th</sup> century, with the colonization of the territory by the French Kingdom. In 1682, the colony was named Louisiana, a tribute to the king of France, Louis XIV. Almost a century later, in 1762, the province was sold to the Kingdom of Spain and, in 1812, it became part of the newly independent United States. Even though the French colonial power left the territory in the XVIII<sup>th</sup> century, the language continued to be used in different domains of the everyday life – included in the newspapers

---

2 Similar developments from this section can be found in the following paper: RIOULT, N. Louisiana French: A successful Revitalization? *In*: SAVEDRA, M.; ROSENBERG, P. *Estudos em sociolinguística de contato*, forthcoming.



– so that French remained the majority language in the region, sustained by the constant arrival of several French-speaking people.

The Cajuns (*Cadiens*) are the descendants of Acadians (*Acadiens*), who were descendants of populations from western France (Poitou, Brittany). They had settled on the colonized French territory of Acadia (Nova Scotia, Canada,), until they were expelled from Canada after the territory was acquired by Great Britain, an episode known as “The great deportation” (*Le grand dérangement*, 1755-1763). Many of the Acadian exiles converged in Louisiana, forming an autonomous community now known as Cajun.

However, Cajuns were not the only French-speaking communities in Louisiana. In 1720, the first enslaved populations arrived from Africa and progressively adopted French language too. Besides, from 1791 onward, many refugees arrived from Haiti, where the Haitian revolution was started by the slave revolt. Among them, there were white settlers, their slaves, and also the “free people of color”. The arrival of important numbers of persons from Haiti had an important impact on the fate of the French language in the region, as well as on the development of a creole culture.

Atran-Fresco (2014, p. 26) points that, in Louisiana, the term “creole” is polysemic. Indeed, in the XVIII<sup>th</sup> century, the term could refer to the descendants of slaves who directly came from Africa, slaves from Haiti or “free people of color” (known as Black Creoles), but also to settlers from France, either plantation owners from Haiti, individuals directly arrived from France to seek economic opportunities or to flee the French Revolution (known as White Creoles). The population of White Creoles, that was mainly based in the city of New-Orleans, has been almost totally assimilated to the Anglo-Saxon American society. Thus, we observe that the French-speaking communities have very diverse sociocultural and historical backgrounds. This diversity is also reflected in the language, as the generic term “Louisiana French” refers to diverse linguistic varieties.

At first sight, defining what is understood by ‘Louisiana French’ (LF) is not an easy task. Indeed, using a specific name directly points out a specificity. According to Bagno (2011, p. 371): “To give a name to a way of speaking, to label it as a ‘language’, is not an innocent act”<sup>3</sup>. According to Le Page (1980 *apud* ABOURETKELLER, ) leads to its ” “”processes, transforming the language into an object and giving it an iconic status. Thus, what does the fact of adding the word “Louisiana” to “French” imply? Isn’t Louisiana French just French? If not, why? In the next paragraph, we will briefly present the main local linguistic varieties that have been identified in Louisiana. Indeed, the identification and definition of the spoken varieties of French has been crucial for the debate aroused during the French revitalization movement in Louisiana.

Valdman and Klingler (1997, p. 109) state that “Louisiana offers the most complex linguistic situation found in the Caribbean Rim”. Several languages have been in contact for centuries and all have contributed to Louisiana’s current linguistic complexity. We will focus on French and its three main identified varieties:

(1) Colonial French: this variety was the closest to standard French, spoken by White Creoles, this is the rich elite mainly settled in the city of New Orleans. This variety of French has practically disappeared (ATRAN-FRESCO, 2014, p. 97).

(2) Louisiana Creole (LC): this variety is a French-based creole spoken mostly by Black Creoles, but not only. According to Valdman and Klingler (1997, p. 111), LC is probably the French-based creole structurally closest to French. Although strongly endangered, this variety is still present in Louisiana.

(3) Cajun French (CF): According to Brown (1993 *apud* BLYTH, 1997, p. 26), it is “the variety spoken by the descendants of the Acadians,

---

3 Dar um nome a um modo de falar, rotulá-lo de ‘língua’, não é um ato inocente.

Native Americans, and immigrants absorbed by the group, it is mutually intelligible with International French”.

Today, only LC and CF remain in Louisiana. However, these distinctions reflect only partially the situation, since the distinction between those varieties is not always clear. For instance, LC and CF are lexically very close, and most of their difference could be described on the syntactic level (KINGLER; PICONE; VALDMAN, 1997). Furthermore, many speakers employ both varieties, switch them and mix them, so that Valdman (1997, p. 5) considers it difficult “to determine who speaks what to whom in which situation and to what end”.

For some scholars, the distinction is based more on social and racial criteria than on linguistic ones. Historically, LC is linked to slavery and has been referred to with racist terms such as *français nèg*, or *couri vini* (VALDMAN; KLINGLER, 1997, p. 110). Although there are some White people who speak LC, as well as there are Black people who speak CF, the distinction seems to remain a socioethnic matter. Dubois (1997, p. 54) also observes, that distinguishing CF and LC “inevitably has racial correlates”. Banzar corroborates this view and even claims that: “The social hierarchy creates the linguistic hierarchy”<sup>4</sup> (2010, p. 1834) and proposes the following figure to illustrate the correlation between socioethnic stratification and linguistic representations’ hierarchization until the XIX<sup>th</sup> century. The hierarchy of linguistic representations parallels, while not perfectly, the socioethnic stratification:

---

4 La hiérarchie sociale crée la hiérarchie linguistique.

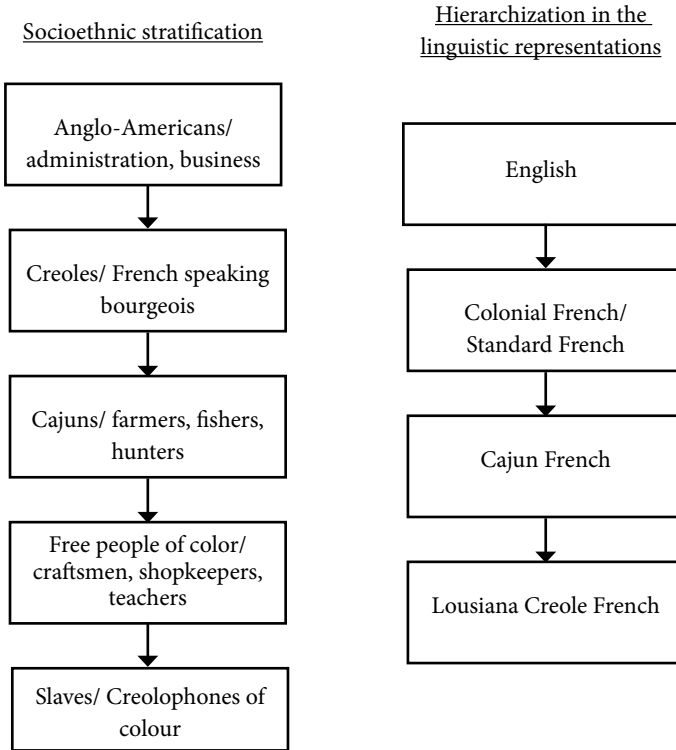


Figure 1: Socio-ethnic stratification and hierarchization in the linguistic representations of the Louisiana population in the XVIII<sup>th</sup>-XIX<sup>th</sup> centuries (BANZAR, 2010, p. 1834-1835).

The position of “Colonial French / Standard French” in Louisiana is debated by some linguists. Picone and Valdman, who prefer the term “Plantation French” to “Colonial French”, reject the tripartite variety model presented earlier and argue that the “Plantation French” was very close to what is now called “Standard French”, since the Creole elite always maintained contacts with the “motherland” (ATRAN-FRESCO, 2014, p. 97). The written code of Colonial French did not differ from Standard French. However, this variety was limited to a very small urban elite, until

its presence faded away, more or less in the first half of the XX<sup>th</sup> century.

At the end of the 1960s, during the revitalization movement, Louisianan institutions attempted to reintroduce Standard French, through schools, in the region, on a much larger scale than the urban nucleus where it had once been present. According to Valdman and Klingler (1997), its introduction in schools has complicated the linguistic situation in Louisiana. The fact that a difference between “Louisiana French” and “Standard French” is made is somehow symptomatic. It shows that the French spoken in Louisiana is perceived as being different from other varieties, and particularly from SF. In order to describe the complex linguistic situation of Louisiana, Valdman and Klingler, as other linguists, prefer to speak of a “continuum”:

ranging from a basilectal pole formed by the type of Creole that is structurally most distant from French to an acrolectal pole formed by CF, Colonial French, SF, or even English, depending on the perspective taken. Between these two poles lies a series of intermediate varieties that, according to the features they bear, may be situated closer to one or the other end of the continuum. (VALDMAN; KLINGLER, 1997, p. 154).

Nevertheless, the situation of Louisiana French remains very different from the French from France, due to its specific linguistic situation, typically, a diglossic one, as defined by Ferguson (1959) and Fishman (1967). English occupies the position of the H-variety, being a standard language used in all public and formal domains, and LF the L-variety, remaining non-codified and used only in the informal, private, sphere, among friends and family. However, the presence of several French varieties of different levels of prestige has led to a situation characterized by Valdman (1997) as a multiple embedded diglossia (*diglossie enchâssée*). At the top of the scale, English, the dominant language, is present in all the domains and enjoys

the highest prestige, thereafter would come SF, introduced lately in the region, and, at the bottom of scale, the two local varieties, CF and LC, the latter being the less valorized language. The situation can be schematized as follows:

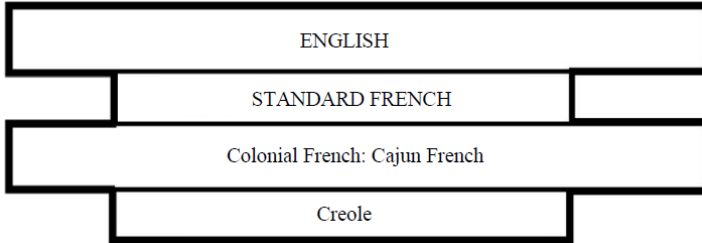


Figure 2: Embedded diglossia in Louisiana.  
(Valdman, 1996, p. 155 *apud* Atran-Fresco, 2014, p. 99).

During the revitalization movement and the introduction of French classes in schools, many debates were oriented by the question of whether to teach SF or a vernacular variety, in particular CF. As noted by Valdman (1997), LC was barely mentioned in these discussions. However, before analyzing this process, we will take a closer look at the notion of “standard language” in order to understand what is meant by “Standard French”.

### The notion of standard language

As mentioned above, at the eve of the revitalization movement, the sociolinguistic situation in Louisiana was a complex one. As Valdman points out, the introduction of SF even complicated the situation.

Since the first works of Labov and the emergence of variationist linguistics, it is recognized that what we call “language” is a heterogeneous and variable object. Languages vary on many aspects (phonetics, morphology, lexicon, syntax, etc.) and variation is one of their intrinsic

characteristics. We also know that variation is much more present in the spoken language than in the written one. Yet, most speakers generally have a very clear view of what is considered “correct” or “incorrect” in their language(s). In the case of standardized languages, this vision is strongly influenced by the official written code, as Brown (1997, p. 218) points out: “[...] it is the written code that is viewed as the model of correctness in practice”. Indeed, the written norm traditionally enjoys a higher prestige than the spoken one. And, very often, the criterion of “correctness” in the sense of standard norms is extended to non-standards, which are, hence, seen as “incorrect” (PRESTON; ROBINSON, 2005, 22).

The standardized written form of a language represents what Bagno calls a “language as a hypostasis”<sup>5</sup>, that is to say, a language, an abstract reality, that went through a process of objectification, and thus became a concrete reality. According to him: “The process of standardization grasps the language and removes it from its intimate, private, community life and transforms it into an institution, a cultural monument, tied to a national policy and, on several occasions throughout history, an imperial, colonial policy”<sup>6</sup> (BAGNO, 2011, p. 359). To corroborate this vision, we assume that the “standard” language constitutes a representation of the language - rather than the language itself - that embodies it into a tangible object, in a similar way that a map objectifies space, or a clock, time, two abstract notions that may be as hard to define as the one of “language”. In a way, we take language as a “vis-à-vis”, as an object of reflection, and, thus, as a matter of planning and editing, by means of a written variety.

A written standard language is usually an object easy to identify, as its rules and properties are generally registered in grammars and dictionaries.

---

5 Língua como hipóstase.

6 O processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, privada, comunitária e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em vínculo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial.

This is very clear in the case of French, for this language is often taken as a prototypical example of highly standardized languages, as many institutions are in charge of defining its rules (i.e. the often cited *Académie française*). However, it is much harder to qualify what a standardized spoken language is, as Milroy and Milroy (1999, p. 19) state: “absolute standardization of a spoken language is never achieved (the only fully standardized language is a dead language)”. Indeed, the inherent variation character of spoken language makes it impossible to be fully standardized, as variation and standardization are, by nature, antinomic. That is why the authors refer to “standardization as an ideology”, pointing out that, never being achieved, standardization exists as “an idea in the mind rather than a reality”. In this perspective, a standard language is “a set of abstract norms to which actual usage may conform to a greater or lesser extent” (MILROY; MILROY, 1999, p. 19). This meets Bagno’s assumption that standard language is not a language variety, as it is spoken by no one: “[...] mother tongue of no one, paternal language *par excellence*, language of the law, a norm in the most legal sense of the word”<sup>7</sup> (BAGNO, 2011, p. 367).

Considering this, what are we talking about when we mention “Standard French”? The very definition of Standard French remains, thus, problematic. In the Louisianan context, it usually refers to the variety introduced in the schools in the 1960s. In the literature about Louisiana French, the expressions International French, General French, Referential French or Normative French can be found to describe the French language introduced in the region from the 1960s-1970s, particularly in schools. Brown (2005) prefers the term “French of France”. According to her: “[...] if we continue to use standard French to indicate FF [French from France], this implies that francophones of the non-hexagonal francophonie are

---

7 Língua materna de ninguém, língua paterna por excelência, língua da lei, uma norma no sentido mais jurídico do termo.



non-standard, that is, inferior. In fact, each regional variety is legitimate.”<sup>8</sup> (BROWN, 2005, p. 389 *apud* ATRAN-FRESCO, 2014, p. 104). Thus, the use of the term standard French would imply an inferiorization of the speakers outside of France, among them, Louisiana speakers of French.

Albeit the term FF is of interest to valorize the local varieties of Louisiana, its definition presents some flaws on the descriptive level, as it both eludes the diversity of the French language spoken in France and the proximity between some varieties across the Atlantic. First, the use of the term “French of France” to refer to “Standard language” remains unclear to which “French of France” it refers. Does it mean the written form? In that case, the use of such a term would be inappropriate as the written norm only reflects partially the spoken varieties of a language. And if it refers to the spoken language, which variety? Only the prestige variety of the educated Parisian elite? Or also the regional ones? The use of “French of France”, as a substitute to “Standard French”, suggests that it rather refers to the prestige variety, and thus provides only a partial view of French varieties spoken as a whole in France, restricting it to a very small and located portion of speakers.

Moreover, the term suggests a strong difference between the varieties found in Louisiana and in France. There are many attested specificities of the French language spoken in Louisiana, as a result of centuries with no contacts between the two territories. But those differences should not occult the fact that there are also many similarities between Louisiana French and varieties of French from other territories, mainly Quebec and western France. For instance, it is very striking to observe that some features commonly labeled as specific to Cajun French are also used in some varieties of regional French. As an example, we can quote the interrogative

---

8 Si l’on continue à utiliser le français standard pour indiquer le FF [français de France], cela implique que les francophones de la francophonie non hexagonale sont non standards, à savoir inférieurs. Dans les faits, chaque variété régionale est légitime.

*qui* having the meaning of *que* (ex: *Qui que tu dis ?*), the use of the verb *brailler* to mean “to cry” (SF: “to yell”), or *mouiller* to mean “to rain” (SF: “to wet”), words that are present in the Cajun variety, but also appear as examples of a regional variety spoken in the rural areas of High Brittany in a study conducted by Trehel and Blanchard (2003). This indicates some common features between LF and varieties spoken in France and corroborates Ancelet’s view, that “CF does not differ from ‘standard’ French any more than do other regional variations of the French language among speakers of comparable social and cultural background” (ANCELET, 1988 *apud* LINDNER, 2018, p. 45).

Due to the unclarity of the term “French of France”, we prefer to use “Standard French”, following Valdman’s definition, a representation of the language that reflects an ideology rather than transcribes an observable reality, “an idealized view of the language behavior of a particular group of speakers, in this case the cultured members of the Parisian bourgeoisie and the French people with close social ties to this group”<sup>9</sup> (VALDMAN, 2000 *apud* ATRAN-FRESCO, 2014, p. 103). We prefer to use the word Louisiana French to refer to the continuum of varieties of French spoken in Louisiana (Creole, Cajun, etc.) and French of France to refer to the group of varieties spoken in France (Parisian, but also Meridional French, *argot*, etc.), being Standard French present as a common written code in both territories.

Another interesting classification to describe the question of the norm is the distinction made by Milroy and Milroy (1999) between social norm and community norm. The social norm refers to “the kind of norm of which speakers are explicitly aware and which refers to the wider social acceptability of linguistic variants” (MILROY; MILROY, 1999, p. 92) whereas the community norm is another type of norm, in contradiction

---

9 Une vision idéalisée du comportement langagier d’un groupe particulier de locuteurs, en l’occurrence les membres cultivés de la bourgeoisie parisienne ainsi que les Français ayant des liens sociaux étroits avec ce groupe.

with the social one, linked to the community's identity. Brown (1997) mentions that in Louisiana, SF acts as the social norm, that is to say, the one seen as “the correct language”, whereas Louisiana French would be the community norm, linked to a regional and social identity, making it “our language”. This distinction applies indeed very well to the case of Louisiana, as the opposition of those two types of norms which have been present since the beginning of the revitalization movement.

Until today, the standard used in Louisiana is strongly influenced by the one used in the rest of the francophone world. However, there have been some attempts to create a new standard that would be closer to the spoken varieties in Louisiana. Although it has not led to the creation of a fully institutionalized new norm, that would have led to the establishment of a “Standard from Louisiana” and a “Standard from France”, it has influenced the actual language policies in Louisiana. This process will be the object of the next section.

## **The revitalization movement and the debate on norm in Louisiana**

Standard French as language of instruction in school recently arrived in Louisiana, in the late 1960s, when a revitalization process began. The Cajun revitalization movement has the particularity of having been launched by an institutional decision, instead of being initiated by a grassroots movement, and mainly relied on schools. At that time, there was a harsh debate on the kind of French that should be used in the revitalization process.

It is a fact that the choice of a variety and the standardization activity often constitute the first steps of a language policy. This is what suggests the model proposed by Haugen in 1983, and resumed as follows by Calvet (2007):

|  | <i>Form</i><br>(language planning)   | <i>Function</i><br>(language cultivation)   |
|--|--|---|
| Society<br>( <i>status</i><br>planning)  | 1. <i>Choice</i><br>(decision process)<br>a) problem identification<br>b) norm selection           | 3. <i>Implementation</i><br>(educational process)<br>a) Correction<br>b) Evaluation                             |
| Language<br>( <i>corpus</i><br>planning) | 2. <i>Codification</i><br>(standardization)<br>a) graphic transcription<br>b) syntax<br>c) lexicon | 4. <i>Modernization</i><br>(functional development)<br>a) terminology modernization<br>b) stylistic development |

Figure 3: Haugen's model  
(CALVET, 2007, p. 30-31).

As we can see, Haugen based his model on the distinction between status planning and corpus planning, that he borrowed from Kloss (CALVET, 2007, p. 29). Corpus planning refers to interventions on the formal aspect of the language (writing system, standardization, etc.) whereas the status planning refers to interventions on the social status of the language, its visibility and its prestige (for instance, making it official or introducing it in schools). Both can be exerted on the society level or on the language itself. Regarding the corpus planning, Calvet refers to the “languages equipment”<sup>10</sup> to mention the instruments developed to give languages new functions (writing system, neologisms, grammar, etc.)

In the case of LF, although there were some attempts to standardize the language, the process remains unfinished. As Brown (1997, p. 224) states: “If the stages of the implementation of language-planning strategies are reconsidered, the first step, the selection of a norm, is already a thorny and unresolved issue in Louisiana”. Indeed, this issue exists since the creation of the CODOFIL (Council for the Development of French in Louisiana), an institution created in 1968 by a vote of the Louisiana Legislature, aiming

10 equipamento das línguas.

at promoting the reintroduction of French in the State. Several acts were passed to support French language teaching, to train French teachers, to establish a French language television and encourage the use of French in public documents. The creation of the CODOFIL is often connected to the dedication of one man, James Domengeaux, an attorney and influential politician of the state of Louisiana. Born in a family of Cajun background, he espoused the cause of preserving the French Language in Louisiana and became the first chairman of the CODOFIL. His main motivation was to restore a bilingual Louisiana, particularly through the reintroduction of the French language in schools. He would have declared the famous sentence that later became the slogan of the CODOFIL: “Schools have destroyed French, schools must restore it” (HENRY, 1997, p.190). In fact, since the beginning, the main activity of the CODOFIL has been to support the presence of the French language in public schools of Louisiana.

However, this decision has not been well received by the Cajun communities and aroused controversies. A vivid polemic appeared on the target language itself. To teach “French” and restore the “French language” in Louisiana was the stated purpose, but which kind of “French” was this plan about? As previously mentioned, at least two local varieties could be identified (CF and LC). At that time, both varieties were highly stigmatized in Louisiana and LF as a whole was of low-prestige. However, at that time, “French” was also a language present in other parts of the world where it benefited from a high prestige and was already standardized. Barnett (2018, p. 145) sums up the situation: “The linguistic situation of Louisiana is unique in many ways; one distinguishing characteristic is the stigmatized language in question. French is a world language and has prestige outside of the state of Louisiana”.

Domengeaux opted to introduce SF in schools, to the expense of CF, and LC was barely mentioned in the debates. One of the main arguments for choosing SF was that it would help Louisiana to be less isolated and

to connect the region to the Francophone world, and, therefore, open it to international business and diplomacy. According to Domengeaux, SF would be “the key to one of the greatest universal cultures” (HENRY, 1997, p. 189). In Domengeaux’s perspective, it is clear that the fact that Cajun French was not standardized would hinder its teaching: “Why should we perpetuate illiteracy in the classroom by teaching Cajun French? It’s an oral language. It doesn’t have any grammar. It doesn’t have a written form” (ANCELET; LAFLEUR, 2005, p. 416 *apud* ATRAN-FRESCO, 2014, p. 100). However, Domengeaux did not only prefer SF for its practical advantage, but also because he had a highly negative view of CF and saw it as unappropriated to use it in schools: “Do we teach redneck English? We cannot teach anything but standard French if we want to save this language” (HENRY, 1997, p. 189).

This radical attitude against CF was received as an offense to Cajun communities, and the CODOFIL and the teaching program of French met opposition at its beginning. Although the CODOFIL had created the *Comité du Français Louisianais*, which was in charge to “formulate a philosophy for the standardization of LF and norms for orthography” (BROWN, 1997, p. 225), it did not really lead to a full standardization and the CODOFIL based its policy mostly on SF.

According to Henry (1997), the choices made by the CODOFIL triggered a strong opposition that led to the constitution of a grassroot movement in Louisiana. The imposition of SF in the schools has been regarded as disrespect of the Cajun and Creole populations. Consequently, many individuals from different backgrounds got involved in the so-called “French renaissance” in Louisiana and produced songs, theater pieces, books, etc., in CF and in LC. Barry Jean Ancelet (2018), who was one of the main actors of this movement, under his pen-name Jean Arceneaux, states that it was rather a *naissance* (birth) than a *renaissance* (rebirth), since many of the cultural productions of this period were actually the firsts ever

made in CF.

The rejection of SF also led several activists to propose a codification of CF. This was for instance suggested by James Faulk, a French teacher who, in 1977, for pedagogical purposes, drew a first proposition of orthography, ‘san English-based phonetic transcription:

|  |   |
|--|---|
| Oñ trahvars lah reevee-ar<br>Meeeseepee poor ahreevā<br>law. | On traverse la rivière Mississippi pour arriver là.<br>On traverse le fleuve du Mississippi pour y arriver (pour arriver là-bas).<br>We cross the Mississippi River to get there. |
|--|---|

Figure 4: Faulk’s proposition of Cajun French orthography  
(ATRAN-FRESCO, 2014, p. 104).

However, his proposition was not retained for use in schools and generated strong controversies, as it was more a transliteration of CF with the English conventions than an actual new norm. James Domengeaux, who was the director of the CODOFIL at the time, firmly rejected this proposition. In her thesis, Atran-Fresco (2014) presents a newspaper’s extract that illustrates the terms of the debate:

Faulk said he wrote his textbook because youngsters are learning French in school but still can’t talk with their grandparents. “What we’re trying to do is preserve our heritage. We Cajuns are paying hard earned tax money and that money is given to Domengeaux to help obliterate [our] own language [...]. I represent the people who work in the rice fields, the people who fish the bayous”, Faulk said. “We don’t want standard French to be stopped in the schools. We simply want them to add Cajun French to the curriculum and give the children a chance to choose. [...] “Cajun French is an oral language and it has all the imperfections of an oral language”, Domengeaux said. *Daily News*, 6 avril 1979. (ATRAN-FRESCO, 2014, p.105-106).

Another attempt, also analyzed by Atran-Fresco, is the *Vernacu-literary Cajun*, a proposition of standardization made by an anonymous author who sent it to a local radio station in 1983. The author made some suggestions to write the Cajun grammar (see figure 5) and some words, and translated a text in Cajun French:

| <i>Past</i>   | <i>Perfect</i>   |
|---|--|
| <p>I had had</p> <p>j'avai yu<br/> t'avai yu<br/> vou avai yu<br/> il avai yu<br/> elle avai yu<br/> an avai yu<br/> vousaute avai yu<br/> il (or iz) onvion cor <u>avai</u> yu</p> | <p>I had been</p> <p>j'avaiye té (pr. <u>zhahvéy-té</u>)<br/> t'avaiye té<br/> vou avaiye té<br/> il avaiye té<br/> elle avaiye té<br/> an avaiye té<br/> vousaute avaiye té<br/> il (or iz) onvion y cor <u>avaiye</u> té</p> |

Figure 5: conjugation of the verb *avoir* (to have) proposed in the *Vernacu-literary Cajun* (extract) (ATRAN-FRESCO, 2014, p. 110).

Together with the texts in Cajun French, the author sent a note in which (s)he exposed his/her point of view on the norm to be used in Louisiana:

“Let me try to get to y’all this way: Parisian French, English, and all of the modern major languages are to some extent artificial. That is to say decisions were made by academicians to arrest their natural evolution. Except for an increase in vocabulary, Parisian French and English have but little changed since the 1700’s. Cajun, on the other hand, has been free to unfold in accordance with the articulatory tendencies and grammatical preferences of the mostly isolated farmers and fishermen on which it is based. [...] And no, I do not approve of any Codofil-certified priests who write Codofil certified so-called Cajun dictionaries. Will they write the entries the way we pronou-



nce them? Will they leave out final consonants that no longer cause linking in Cajun but do in Parisian? Case closed. And case closed to the teaching of Parisian in the schools for which there is no feeling by Cajun children. One can tell it's because they feel no kinship towards an imported dialect unknown to their parents and grandparents." (ATRAN-FRESCO, 2014, p. 108)

This extract is particularly interesting, as it illustrates some of the issues raised about standard language. First, it shows the opposition of the population, who perceived the language promoted by the CODOFIL as "not theirs". It meets Brown's (1997) analysis that SF, or even the standardization proposed by the CODOFIL, does not act as a community norm, as there is "no feeling", "no kinship" towards it. Second, the author is fully conscious of the fact that "modern languages", that is, standard languages, are "artificial", that is to say that they are artifacts, or, to paraphrase Marcos Bagno, they are hypostasis. The author of the letter underlines very well the static nature of standard languages, in opposition to the variable nature of spoken ones ("free to unfold [...]"). Finally, it is worth noting that, in the words of the author, SF is actually referred to as "Parisian French", underlying the fact that standard languages are often created from the variety of the prestige group of the society. It also corroborates Valdman's definition of Standard French, mentioned above in this article.

However, those propositions were not retained and a more conciliating option has finally been adopted. The current graphic representation is qualified by Atran-Fresco (2014, p. 96) as a "compromise of norms"<sup>11</sup>. The current graphic representation, according to Valdman (1996, p. 161 *apud* ATRAN-FRESCO, 2014, p. 112), takes into account

---

11 Compromis de normes.

phonological, morphosyntactic and lexical specificities of LF, while adopting the orthographic conventions of SF. The *Dictionary of Louisiana French* (2010) is a good illustration of this negotiation. The writing system is similar to SF, but it also registers the specificities of LF on many levels, i.e.:

- Pronunciation: ex. *Amaricain* (English: “American”; SF: “Américain”),
- Neologism: ex. *traduiseur* (English: “translator”; SF: “traducteur”)
- Borrowing: ex. *trash* (English: “trash”; SF: “ordures”).

Thus, it adopts the transcription system used in SF, adapting it to the specificities of LF.

## Final considerations

We saw that Louisiana has a unique sociolinguistic landscape and that it is not easy to define the varieties of French spoken in the State. During the revitalization movement, the language has been at the center of identity revindications and became one of the issues at the forefront of the movement. In particular, there have been strong debates about the variety to be taught in the schools, some preferring SF, others, CF. The top-down imposition of SF had a strong negative impact in the Cajun community, but it also triggered revindications of an own standard. It encouraged some members of the community to act on their own language and propose their own normalization, sometimes in a very creative way. The present situation is one of compromise, with a norm constantly oscillating between SF, an abstract and normative vision of the language, and CF, the local variety more bound to speakers’ identity. This negotiation has been practiced in schools, where SF is no longer the only language taught, but share the space with CF. This process is called “Louisianification of the teaching”

(BARNETT, 2018).

## References

ANCELET, Barry Jean. L'exception cadienne et créole en Louisiane. In: PRICE, Joseph Edward (Org.). *La jeune francophonie américaine*. Paris: L'Harmattan, 2018. p. 121-140.

ATRAN-FRESCO, Laura. *Les Cadiens au présent: Revendications identitaires d'une population francophone en situation minoritaire*. 2014. 367 f. Tese de doutorado. University of Louisiana at Lafayette, Lafayette, 2014.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: LAGARES, Xóan Carlos; BAGNO, Marcos. *Políticas de norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

BANZAR, Chimegsaikhan. Les variétés du français en Louisiane et leur statut sociolinguistique. In: CONGRÈS MONDIAL DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE, 2010, Paris. Anais [...]. Paris: Institut de linguistique française, 2010. p. 1831-1837.

BARNETT, Brian. The Louisianification of the French immersion classroom in the state of Louisiana: how can it be done? In: PRICE, Joseph Edward (org.). *La jeune francophonie américaine*. Paris: L'Harmattan, 2018. p. 141-160.

BLYTH, Carl. The Sociolinguistic Situation of Cajun French: The Effects of Language Shift and Language Loss. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 25-46.

BROWN, Becky. The Development of a Louisiana French Norm. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York:

Springer, 1997. p. 215-236.

BRUCE, Clint. Translations of Jean Arceneaux. *Equinoxes*, n. 2, 2004.

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

DUBOIS, Sylvie. Field Method in Four Cajun Communities in Louisiana. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 47-70.

HENRY, Jacques. The Louisiana French Movement: Actors and Actions in Social Change. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 183-214.

KLINGLER, Thomas; PICONE, Michael; VALDMAN, Albert. The lexicon of Louisiana French. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 145-182.

LINDNER, Tamara. Les jeunes Louisianais et les français cadien : quels rapports? In: PRICE, Joseph Edward (org.). *La jeune francophonie américaine*. Paris: L'Harmattan, 2018. p. 45-64.

MILROY, James; MILROY, Lesley. *Authority in language. Investigating standard English*. London: Taylor and Francis (3<sup>rd</sup> edition), 1999.

PRESTON, Dennis R.; ROBINSON, Gregory C. Dialect Perception and Attitudes to Variation. In: Ball, Martin J. (Org.). *Clinical Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2005. p. 133-150.

RIOULT, N. Louisiana French: A successful Revitalization?. In: SAVEDRA, M.; ROSENBERG, P. *Estudos em sociolinguística de contato*, forthcoming.

TABOURET-KELLER, Andrée. Language and Identity. In: COULMAS,

Florian (org.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Malden : Blackwell, 1997. p. 315-326.

TREHEL, Nathalie ; BLANCHET, Philippe. Pratiques linguistiques régionales d'élèves du primaire et de collège en zones suburbaines de Bretagne gallo. Premiers résultats d'enquêtes. In: BILLIEZ, Jacqueline (org.). *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*. Paris, L'Harmattan, 2003, p. 61-78.

VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997.

\_\_\_\_\_; KLINGLER, Thomas. The Structure of Louisiana Creole. In: VALDMAN, Albert (org.). *French and creole in Louisiana*. New York: Springer, 1997. p. 109-144.

\_\_\_\_\_; ROTTET, Kevin. (org.). *Dictionnaire of Louisiana French*. Jackson: University Press of Mississippi, 2010.

---

### *O processo de padronização do francês louisianês: questões e resultados*

*Resumo:* O principal objetivo deste artigo é dar uma visão geral sobre o processo de padronização da língua francesa na Luisiana. Depois de examinar a situação sociolinguística do francês da Louisiana e discutir a noção de "língua padrão", seguindo as definições de Bagno (2011) e Milroy & Milroy (1999), tentaremos entender o que abarca a noção de "francês padrão". Em seguida, analisaremos como sua introdução na Louisiana desencadeou algumas questões sobre a norma linguística a ser usada durante o movimento de revitalização, que começou na década de 1960, e como esses debates influenciaram a norma francesa usada hoje em dia na Louisiana.  
*Palavras-chave:* Língua-padrão. Norma linguística. Francês Luisianês. Revitalização.

---

Recebido em: 01/11/2020

Aceito em: 28/05/2021

# As reduções e as línguas: apontamentos sobre a formação do guarani paraguaio

*Joyce Palha Colaça*<sup>1</sup>

Resumo: O presente texto se dedica a discutir questões em torno do processo de gramatização da língua guarani no Paraguai, tomando como ponto de partida (não no sentido de originário) o período colonial, para, então, propor uma leitura sobre o status da língua guarani em situação de plurilinguismo naquele momento histórico. Para tal, busca-se, a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (MARIANI, 2004, 2007; ORLANDI, 2008 [1990]), em seu entrelaçamento com as discussões propostas por Aurox (2009 [1992]) no campo dos estudos da História das Ideias Linguísticas, mobilizar algumas noções sobre o lugar das línguas indígenas, em especial da língua guarani, e dos indígenas em sua relação com a catequese e com outros agentes deste processo histórico, os freis católicos, a partir do ensino da religião e pela produção de gramáticas das línguas americanas no período colonial. Por esta perspectiva, lançaremos luz sobre as discussões de Melià acerca das gramáticas da língua guarani de Alonso de Aragona e de Antonio Ruiz de Montoya. Com esta análise, buscamos compreender como se deram as condições de gramatização da língua guarani no âmbito das reduções no Paraguai para além das questões formais da língua, focando nosso gesto de interpretação sobre os sentidos produzidos a partir da historicidade deste processo.

Palavras-chave: Paraguai. Bilinguismo. Gramatização. Língua guarani.

**N**este artigo, enlaçaremos os sentidos sobre a História do Paraguai aos aspectos que se organizaram em torno da gramatização da língua guarani. Entendemos o período colonial como fundamental para compreender como os habitantes da região que hoje se identifica como o Paraguai (ainda não conformado como uma nação) sofreram os processos históricos que direcionaram a sociedade atual, antes plurilíngue e hoje oficialmente bilíngue. Entendemos que, ao apresentar a complexidade da historicidade do processo de catequese, podemos compreender como se

---

1 Professora Adjunta de Língua Espanhola na Universidade Federal de Sergipe.

organizaram não somente as sociedades daquele momento histórico, mas também os saberes sobre as línguas que naquele espaço circulavam. Assim, para nós, as políticas educacionais/religiosas sobre a população derivam também para políticas sobre as línguas, fazendo significar determinados sentidos e direcionando modos de organização da sociedade. As políticas sobre as línguas indígenas, se analisadas sob o olhar discursivo, nos permitem compreender como os processos de construção de bilinguismos ou de monolinguismos oficiais – como é o caso da maioria das nações americanas na atualidade – são anteriores às ações sobre as próprias línguas, mas se constituem no encontro do imaginário sobre os povos e sua (s) história (s), sobre os sujeitos e seus corpos.

## Historicidade e condições de produção

O discurso histórico sobre o Paraguai enlaça sentidos para os sujeitos paraguaios desde o período anterior à colonização. Neste artigo que ora se apresenta, trabalharemos com alguns historiadores e estudiosos de outras áreas que versaram sobre as línguas indígenas e sobre o Paraguai (Melià, 2003; Chamorro, 2009; Durán, 2011 [2010]), mas fazendo um deslocamento por entender a história como discurso.

Antes de passarmos a realizar a leitura discursiva dos dizeres da história oficial, valem algumas colocações acerca da organização e das concepções teóricas que aqui se inscrevem. Por uma questão metodológica, não trataremos da situação no continente americano pré-hispânico, por considerar, em nosso estudo, principalmente a relação entre o espanhol e o guarani, cujo encontro se deu após a “descoberta das Américas”. Sendo assim, nosso recorte temporal contempla, mais especificamente, os séculos XVII e XVIII, período em que ocorreram as missões jesuíticas no Paraguai. Optamos por utilizar a expressão “descoberta das Américas” entre aspas para fazer referência à vinculação deste sintagma ao discurso da História,

que vigorou durante quase cinco séculos, sobre a invasão europeia que aconteceu neste continente pelos idos do século XV. Ainda como forma de apresentar nossos primeiros apontamentos, faz-se necessário dizer que, para a Análise do Discurso, os sentidos não têm origem identificada, o que nos conduz a afirmar que os dizeres sobre o Paraguai a partir da colônia possivelmente ressoam sentidos dos períodos históricos anteriores, mas que não é nosso objetivo uma caça a uma origem perdida, principalmente por compreender que não seria possível tal empreitada. É preciso, ainda, por esse motivo, ressaltar que a memória dos dizeres não se organiza cronologicamente, e nossa tentativa de organizar é já um gesto do analista (ORLANDI, 2010 [1994]), baseado nos gestos de pesquisadores que anteriormente trataram dos períodos históricos aqui tomados.

Como ponto inicial, é preciso marcar que a colonização espanhola, no território hoje delimitado como Paraguai, não foi pacífica, como tampouco o foi nos demais espaços latino-americanos. Diferente do que contava o discurso da história, que colocava a descoberta como motivo de alegria para as nações americanas, houve muita resistência por parte dos indígenas aqui estabelecidos frente ao modo de ocupação europeu. De acordo com o discurso da história do Paraguai, houve resistência guarani durante mais de cento e vinte anos, ou seja, a colonização não foi sem embate, sem luta e sem contradições (DURÁN, 2011 [2010], p. 66). Do campo dos estudos da História, de acordo com Durán (*ibidem*), teria sido fundamental, nesse primeiro encontro, o sistema de reciprocidade familiar, em que espanhóis tomavam como pares mulheres indígenas, conseguindo, assim, além das próprias amantes, alianças familiares, que lhes facilitavam a entrada e a permanência na colônia, em troca de material de ferro e armas de guerra (*ibidem*). Essas relações entre mulheres indígenas e homens europeus são apontadas como um primeiro momento de encontro linguístico e de sobrevalência/soberania das línguas indígenas no panorama americano, pois, na criação dos filhos, supostamente, a língua guarani prevaleceria no



Paraguai.

Um fenômeno que marcou a colonização nas diversas partes do continente americano foi a presença dos línguas, intérpretes que aprendiam as línguas indígenas ou indígenas que aprendiam as línguas dos colonizadores, com o objetivo de intermediar as relações entre europeus e indígenas. Mariani (2007), em seu texto *Quando as línguas eram corpos*, analisa comparativamente os dizeres sobre os línguas na África e no Brasil nos “discursos da colonização”, com o objetivo de compreender as representações sobre as línguas e sobre os línguas nos dois espaços. Para a autora,

é possível dizer que, colocadas em circulação a partir dos corpos dos línguas, as línguas constituem não somente um saber linguístico a ser partilhado, mas também práticas sociais, culturais e religiosas a serem aprendidas ou impostas. Pensemos nos línguas, então, como corpos significantes, corpos atravessados pela linguagem. (MARIANI, 2007, p. 88.)

Tomando as análises de Mariani, podemos afirmar que no corpo dos línguas, “atravessados pela linguagem”, se inscrevem “práticas sociais, culturais e religiosas”, corpos que significam na história da colonização de modo diferente, a depender, inclusive de sua origem. Como nos ensina a autora, são diferentes os sentidos produzidos para os línguas de origem portuguesa e os línguas de origem americana ou africana. No Paraguai, de acordo com Gómez (2007, p. 78), os primeiros bilíngues espanhol-guarani teriam sido europeus chegados às terras no início da conquista. Posteriormente, alguns indígenas teriam sido levados à Espanha para aprenderem a língua espanhola e se tornarem «línguas», processo semelhante ao que aconteceu no Brasil, como aponta Mariani:

O termo *língua* figura principalmente nos textos portugueses a partir do final do século XV, vindo a subs-

tituir o ‘turgimão’, que era empregado anteriormente. Segundo os historiadores, esses portugueses que ficavam imersos na cultura local absorvendo ritos e aprendendo a geografia do lugar eram chamados de *tangomãos* ou *lançados*. Dito de outro modo, o *língua* (ou *turgimão*) designa um lugar de intérprete e uma função: atuar como intermediário em transações comerciais variadas. A atuação dos *línguas*, portanto, existe antes de a Coroa Portuguesa sedimentar administrativa e religiosamente a terra descoberta, os intérpretes eram deixados na costa para aprender a língua desconhecida, os costumes do lugar, a geografia e a localização das riquezas.<sup>2</sup> (MARIANI, 2007, p.88-89.)

De acordo com os dizeres da colonização portuguesa, já havia a figura do “turgimão”, que tinha como objetivo conhecer a cultura local e aprender a geografia. Como aponta Mariani, o lugar do língua como intérprete estaria marcado por uma função, ou seja, o “língua” era o “intermediário em transações comerciais”, deveria conhecer “os costumes do lugar, a geografia e a localização das riquezas”. Ainda sobre os línguas, Mariani (2007) afirma que, no discurso colonizador, comparecem de modo diferente os dizeres sobre um ou outro tipo de “língua” de acordo com sua procedência. Os “línguas” indígenas só eram significados como fiéis após se tornarem cristãos.

De outra perspectiva, Gómez (2007), retomando os estudos de Melià, aponta que os motivos pelos quais europeus e indígenas aprendiam a língua do outro já começam a estabelecer as relações dos paraguaios com as línguas até a sociedade atual. Segundo o autor,

Deplorable igualmente fue sobremanera el papel de los intérpretes en la llamada guerra Guaranítica

---

2 Neste trecho, a autora faz referência ao texto de Boxer (2001), “O império marítimo português” (1415-1825).

(1750-1756), por las traducciones incorrectas o tendenciosas que daban de los papeles secuestrados a los indios. El padre jesuita añade que este bilingüismo de interpretación ofrece un rasgo característico de lo que será el bilingüismo paraguayo. El guaraní es usado por los castellanohablantes con propósitos típicamente coloniales, sean éstos el ejercicio de un poder político, el intercambio comercial o la misión. Las intenciones de los guaraníes, al hablar español serían diversas: entienden congraciarse con los recién llegados y usar la lengua de quien ya empezaba a llamarse *karai*, que se hará sinónimo de ‘señor’. (GÓMEZ, 2007, p. 78-79.)

Em termos discursivos, podemos dizer que a memória dos usos do guarani e do espanhol remontam ao período colonial e, embora não seja possível encontrar um início para a memória das relações entre as línguas, podemos dizer que a formação da sociedade colonial que ia se estabelecendo começa a direcionar certos sentidos sobre as línguas, ou como afirma Gómez (*ibidem*), “este bilingüismo de interpretación ofrece un rasgo característico de lo que será el bilingüismo paraguayo”. Ou seja, retomando Gómez, o uso do guarani pelos europeus teria objetivos colonizadores, enquanto os indígenas buscavam se aproximar dos europeus, a quem já chamavam de senhores. As relações entre as línguas - e os povos - se desenham e se colocam já neste período inicial de colonização.

Ainda pelo discurso da história sobre o Paraguai e suas línguas, uma explicação que ressalta quando se explica a falta de interesse espanhol pela colônia é a falta de metais preciosos naquelas terras. Durán (2011 [2010], p. 64.) afirma que “Después del descubrimiento de la sierra de la Plata (que no era otra cosa que la conquista del Perú), España perdió interés por el Río de la Plata, un territorio que, a pesar del nombre que llevaba, no poseía metales preciosos.” (DURÁN, 2011 [2010], p. 64). De acordo com a autora, ainda houve outras incursões para o interior do Paraguai, em regiões mais

afastadas de Assunção, nessa empreitada exploratória, quando na região de Guairá se teria encontrado algumas “pedras de brilho raro” que teria reacendido o interesse pelo Paraguai:

Pero todo cambió cuando uno de los ‘peregrinos’ extrajo ante los odores de Charcas un puñado de piedras de raro brillo provenientes de las minas de Guairá, y aseguró que no eran explotadas por falta de mineros y de un gobernador rico. El menosprecio hacia el Paraguay se transformó, de pronto, en un codiciado interés. (DURÁN, 2011 [2010], p. 65).

Foi então que, em 1575, chegou o novo governador do Paraguai, Ortiz de Zárate, que havia vendido todas as suas possessões no Peru para investir nas promissoras terras mais ao sul do continente. Entretanto, essa confirmação de metais preciosos no Paraguai, segundo os dizeres da história, não coincidia com a realidade. Até os dias atuais, aquela região é conhecida por não ter riquezas minerais. Teria sido também por esta época que chegaram a estas terras os fundadores das reduções guaraníticas na região do Rio da Prata, os franciscanos Luis de Bolaños e Alonso de San Buenaventura. (*Ibidem*). Estes freis teriam sido, segundo os registros, os primeiros a se preocuparem em aprender o guarani e a fazer-se entender pelos índios, catequizando em língua indígena (MELIÀ, 2003, p. 32).

## O Concílio de Lima e a relação entre as línguas na catequese

Em 1583, o Concílio de Lima havia estabelecido certos moldes para a prática catequética e, em 1603, o Sínodo de Assunção teria retomado estas diretrizes, adaptando-as à realidade paraguaia. De acordo com Melià, dentre as diretivas do Concílio, estava a predicação na “linguagem dos informantes” anterior ao próprio batismo, defendido por Luís de Bolaños e seus companheiros.

De ahí en adelante la misión se basará en una palabra anunciada en el idioma del indio y que pueda ser comprendida. En el lenguaje de los informantes la predicación es un acto de palabra, tomado en su más amplio sentido, en cuanto esa palabra es el anuncio de verdades cristianas y tiene por fin alcanzar una conversión, que se concretará en el abandono del modo de vida antiguo para dar lugar a la adopción de un modo de ser nuevo basado en la ley cristiana. (MELIÀ, 2003, p. 33)

De acordo com Meliá (*ibidem*), o ensino da palavra cristã em língua guarani serviria para a aproximação do indígena aos ensinamentos cristãos, sempre com o objetivo de uma posterior adoção ao modo de vida estabelecido pela lei da igreja, baseado nas suas verdades. A predicção aparece como um “ato de palavras” que funcionaria como um “anúncio de verdades cristãs”, com o objetivo de “alcançar uma conversão” que culminaria na “adoção do modo de vida baseado na lei cristã”. O uso da língua indígena aparece, então, como um instrumento de evangelização e os posteriores avanços com relação ao conhecimento desta língua serão, em geral, com este objetivo. Em *Colonização Lingüística*, Mariani (2004) aponta este mesmo funcionamento no processo de catequização brasileiro, quando José de Anchieta começou a ensinar as leis cristãs em tupi-guarani. Bolívia, Brasil, México, Paraguai e Peru teriam seguido os desígnios do Terceiro Concílio de Lima (1582-1583) que ordenava que a fé cristã fosse professada nas línguas locais. Teria sido, então, a partir desta decisão que o catecismo passou a ser traduzido e ensinado em guarani, náhuatl, e quéchua<sup>3</sup>.

Na perspectiva discursiva, podemos considerar que o Concílio

---

3 “No âmbito da colonização espanhola, as línguas gerais foram objeto de decisão conciliar. Assim, o Terceiro Concílio de Lima (1582-1583) ordena que aos indígenas sejam ensinadas as orações e o catecismo em sua própria língua: o *náhuatl* no México; o *quéchua* no Peru; o *guarani* no Brasil e no Paraguai, até Santa Cruz da Serra.” (Tovar/Larrucea de Tovar *apud* CHAMORRO, 2009, p. 111.)

de Lima foi, além de um acontecimento histórico, um acontecimento linguístico (GUILHAUMOU, 2009), por fazer inaugurar sentidos sobre as línguas americanas, principalmente com relação ao investimento em novos “objetos linguísticos” (*idem*). De acordo com Guilhaumou (*ibidem*, p. 93), que exemplifica especificamente com o caso do francês, o “acontecimento linguístico intervém na hiperlíngua para favorecer a dinâmica inovadora” e acrescenta:

Por esta razão, seu conhecimento é uma abertura para a totalidade de um processo de compreensão que se relaciona ao início de uma reflexão sobre a acontecimentalidade da língua empírica, e, em decorrência, com um desdobramento narrativo da língua francesa constitutiva do imaginário linguístico que associa a identidade da língua à identidade do nacional. (GUILHAUMOU, 2009, p. 93.)

Segundo o autor, o acontecimento linguístico marca, no caso, o lugar da língua francesa, pela “reflexão sobre a acontecimentalidade da língua empírica”, cuja associação se coloca como constitutiva do imaginário da relação existente entre a identidade de uma língua e do nacional. Para o autor (*ibidem*, p. 131), o acontecimento linguístico inscreve-se em um espaço e tempo determinados e está sujeito à interpretação por sua condição de língua empírica, ou seja, por sua existência em uma língua específica, em espaço e tempo determinados.

O acontecimento discursivo, por sua vez, circularia com mais fluidez por estas barreiras, “num espaço de linhas menos visíveis” (*ibidem*, p. 131). Conforme Guilhaumou (*ibidem*, p. 97), “o acontecimento linguístico situa-se no espaço/tempo fundador de atos de linguagem reguladores do acontecimento discursivo”, materializando-se em três formas.

- a) sujeitos que dispõem de capacidades linguísticas próprias, que denominamos de sujeitos cognitivos;
- b) objetos linguísticos, mais particularmente, no con-

texto da gramatização moderna e contemporânea, instrumentos lingüísticos tais como os dicionários e as gramáticas;

c) uma diversidade de julgamentos desses sujeitos desdobrados nesses instrumentos adequados à tradução abstrata da língua empírica, julgamentos generalizantes sobre os fatos da língua que podem se agrupar sob o rótulo de consciência lingüística (*ibidem*, p. 97).

Como apresentado pelo autor, o acontecimento lingüístico materializa o discursivo pela inscrição na história, em um espaço e tempo determinados, por sujeitos determinados e pela produção de objetos lingüísticos próprios. Nas palavras do autor, o acontecimento lingüístico recorta o acontecimento. Podemos dizer que o acontecimento lingüístico recorta o acontecimento discursivo impondo-lhe limites por sua própria materialização em dada língua. Para nós, interessa por o foco no processo de gramatização das línguas, pela criação de instrumentos lingüísticos (AUROUX 2009 [1992]), em determinadas línguas, que se intensifica a partir da determinação do Terceiro Concílio de Lima.

Por essas questões, podemos afirmar que os dizeres do Terceiro Concílio de Lima inauguram sentidos para as línguas indígenas no contexto americano, num espaço e tempo determinados – Bolívia, Brasil, México, Paraguai e Peru, no século XVI – pela sua relação com o ensino cristão e pelo reconhecimento de uma identificação do indígena com suas línguas, funcionando como um acontecimento lingüístico. Devemos lembrar que nem os nomes dos referidos países estavam definidos, nem o sentido da “identidade nacional” trazida por Guilhaumou, contudo, a organização espaço-tempo-língua-sujeitos começava a se inscrever discursivamente. Baseados na direção que vai tomar a prática catequética, a partir desta reunião, é que consideramos este Concílio um acontecimento lingüístico, na medida em que seus dizeres fundam atos de linguagem (GUILHAUMOU, 2009, p. 97) que irão transformar a relação entre as línguas na colônia. Esse

acontecimento linguístico fundará, desse modo, discursos sobre as línguas e sobre a catequese, sobre os índios e sua relação com a igreja e sobre os próprios freis franciscanos/padres jesuítas e sua prática religiosa.

Em seu artigo *A Língua Brasileira*, Orlandi (2002, p. 27) irá dizer que a “colonização produz uma clivagem – disjunção obrigada – que afeta a materialidade da língua brasileira”. Em concordância com as análises da autora, afirmamos que a colonização no Paraguai afeta a materialidade das línguas faladas atualmente, o guarani e o espanhol, que passaram pelo encontro que, embora já ocorresse desde o início da chegada dos espanhóis, se multiplicou quando do Concílio que passava a obrigar aos freis e padres um contato maior com a língua indígena. O Terceiro Concílio de Lima, tomado aqui como acontecimento linguístico, promove a necessidade de sistematização da língua indígena para a catequese, momento em que a expansão cristã se marca ainda mais fortemente nesse período da colonização linguística (MARIANI, 2004). Ou seja, o processo colonizador europeu nestas terras se fundou e se fortaleceu a partir da ideia de necessidade de civilização dos povos indígenas, que deixou marcas pelo confronto entre línguas diferentes, com memórias diferentes, em um embate marcado historicamente pela desigualdade de forças. Entende-se por colonização linguística este processo desigual, cujas relações de forças favorecem uma língua pela construção de uma memória de legitimação em detrimento da outra. É a língua do colonizador que aparece como língua de civilização frente às línguas indígenas que são significadas como debilitadas, atrasadas, menos complexas. As relações entre os povos se transpõem para as imagens de suas línguas, cuja memória se faz repetir na história, dentre outras formas, pelo funcionamento do acontecimento linguístico permanecendo no “discurso sobre”, ao alçar um certo dizer sobre a língua que segue ecoando na memória efeitos de sentido para o guarani, língua e sujeito. A colonização linguística deixa ecos na história paraguaia atual, pelo gesto de catequizar para civilizar que aparecia como



autêntico naquele período e se mostra eficaz nos dizeres sobre a língua guarani na atualidade, que insiste em significar a língua indígena como atrasada e incapaz de cumprir determinadas funções.

Ainda com relação à colonização linguística no Brasil, Mariani postula que

tematizar a trajetória histórico-linguística constitutiva da institucionalização da língua portuguesa no Brasil é estabelecer uma relação com o projeto colonizador português de civilizar o Novo Mundo. Trata-se de um projeto de colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII. Por outro lado, como essa história não se faz sem resistências lingüísticas na colônia, tematizá-la é também discutir o papel da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente (2004, p. 21).

Por essa afirmação, podemos retomar o que vínhamos afirmando anteriormente de como o catolicismo começa a construir um lugar para as línguas no novo continente. A autora trata de um “catolicismo jesuítico” em suas análises. Já no Paraguai, a empreitada cristã tem início com dois freis franciscanos, o que nos permite trabalhar com a ideia do catolicismo, mas sem determinar sua filiação, pois, para nós, o processo inicial de catequese se deu de forma bastante parecida, independente de se tratar de jesuítas ou franciscanos. O modelo europeu posteriormente adotado e promovido nas colônias se reproduzia sob um imaginário já conformado de nação, em torno da relação imaginária entre “língua-nação vigente do século XVI ao XVIII”, como aponta Mariani (*ibidem*).

## **As reduções e o processo de gramatização da língua guarani**

Um ponto que nos parece fundamental nessa empreitada catequética é que o Concílio teria promovido o início do investimento no processo de gramatização (AUROUX, 2009 [1992]) da língua indígena pela tradução do catecismo. De acordo com Melià (1992), não era difícil demonstrar com provas escritas e testemunhos que a primeira tradução do catecismo era de Luis de Bolaños. Com base em formulações realizadas por Auroux (2009 [1992]), podemos afirmar que esta primeira tradução do catecismo dá início a um processo de produção de conhecimento do sistema linguístico da língua guarani das reduções, bem como do conhecimento metalinguístico sobre a língua guarani. Os freis Luis de Bolaños e Alonso de San Buenaventura, segundo o discurso histórico, já teriam conhecimento da língua oral e iniciaram o processo de escrita da língua indígena<sup>4</sup>. Neste processo, a colonização linguística se marca na própria materialidade da língua, pois sua sistematização segue um modelo europeu, estabelecendo limites e fronteiras na própria escrita, no caso, da língua guarani. A colonização se marca, desse modo, na estrutura da língua, na sua escrita, no seu sistema, no que fica como próprio da língua. É a marca da memória da colonização no sistema das línguas indígenas. A tradição escrita que se impõe sobre uma língua de tradição oral, cuja memória se ressignifica, se recompõe, se reescreve. Para Payer (2005), nessa relação entre a oralidade e a escrita, sempre haverá um impossível de ser formulado, constitutivo na produção discursiva.

*um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita (...) possibilitando dizer algo que ainda não foi dito” ...[Assim,] pelo próprio funcionamento do discurso, não é todo o “não-dito” que pode*

4 Ressaltamos que aqui me refiro ao guarani como língua indígena por tratar desta língua no período de colonização. O guarani, na atualidade, não deve ser considerado uma língua indígena, conforme aponta Niro (2010), por se tratar de uma língua falada não somente pelos povos indígenas no Paraguai.

vir a ser dito: na medida em que sentidos não-ditos adquirem um estatuto da linguagem, haverá sempre algo mais atuando como constitutivo (não-formulável) para o sujeito. Estamos dizendo que, pelo trabalho de formulação do passado, o sujeito pode ter acesso a sentidos que o constituem e que estavam abafados a partir de uma história de silenciamentos (PAYER, 2005: 54).

Há, de acordo com a autora, para o sujeito um “algo mais atuando como constitutivo”, da ordem do “não-formulável” nessa escrita de uma língua oral. Dito de outro modo, um impossível de ser dito atua na transposição do oral para o escrito, em que atua também uma memória da oralidade, que não se transpõe como numa possibilidade de escritura mágica de certos sentidos, também determinados pela ordem da oralidade. Indo além, também é necessário considerar que, nesse processo de produção escrita, além da marca da gramática latina na sistematização da língua indígena, é fundamental que apontemos também os temas que se escrevem. A língua indígena passa a ser escrita a partir de uma concepção de língua e a partir de temas do universo cultural cristão europeu. Essa é mais uma marca da colonização como embate, como confronto entre dois imaginários, tal como aponta Mariani (2004). Não só o sistema da língua se organiza a partir de uma escrita latina, como tudo o que é escrito está à revelia do conhecimento indígena sobre sua cosmologia. Impõe-se, num mesmo gesto, tanto a escrita de uma língua que não é a língua guarani, como a escrita de um mundo diferente daquele conhecido e compartilhado pelos indígenas. A cosmologia cristã se impõe sobre a indígena ao ser significada como a real salvação. Entretanto, não há ritual sem falhas, como aponta Pêcheux (2009 [1978]), há sempre o furo no processo histórico, pelo funcionamento de uma resistência que se marca também na língua. Nas palavras de Mariani (2004, p. 21), “como essa história não se faz sem resistências lingüísticas na colônia, tematizá-la é também discutir o papel

da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente.” Por essa perspectiva, podemos afirmar que o batismo, que passou a ser realizado nas línguas indígenas, se marca como um gesto de resistência pela língua. A entrada do sujeito na fé cristã se dá, inicialmente, pelo ato do batismo, e ao adotar as línguas indígenas para o que era próprio do imaginário europeu faz ressignificar o gesto em sua materialidade.

Melià (2003), ao tratar do início da catequese em língua indígena, afirma que os textos foram traduzidos diretamente das cartilhas que eram utilizadas na Espanha naquele período para as diversas línguas do continente americano, numa transposição direta dos ensinamentos cristãos, pela imposição que caracterizou a colonização linguística e a transformação das sociedades indígenas.

La doctrina cristiana es, inicialmente, esa colección de oraciones llamadas comunes que se encontraba, por ejemplo, al final de las cartillas o métodos para aprender a leer, primer librito de texto, muchas veces el único, del que dispondrán los niños escolares en la España de los siglos XVI y XVII. Gran cantidad de esas cartillas eran enviadas a América. Fueron éstas traducidas y adaptadas muy pronto a las lenguas indígenas más diversas; y en lo que hace a la provincia eclesiástica del Perú, se sabe que tales traducciones ya existían antes de 1545 (MELIÀ, 2003, p. 34-35).

A transposição direta das cartilhas impõe aos sujeitos do continente americano sentidos não compartilhados ou, ainda, uma escrita sem sentido, uma imposição de sentidos dominantes que não guardam relação com aquilo que os indígenas conhecem. A imposição da religião atrelada à imposição do sistema escrito promove um impossível de ser dito em língua indígena, uma sistematização do impossível, que se coloca como fundamental pelos colonizadores e que fere a memória discursiva na memória da língua pelo funcionamento da colonização linguística que

deixa suas marcas.

## Sobre duas gramáticas da língua guarani

É deste período a primeira gramática da língua guarani, do padre Alonso de Aragona, cujos manuscritos foram conservados e publicados recentemente (MELIÀ, 2003, p. 169). De acordo com o autor, esta gramática se apresenta como um método de aprendizagem de guarani para principiantes (MELIÀ, 2003, p. 170), que trata das estruturas básicas da língua guarani através de esquemas gramaticais que retomam categorias gramaticais familiares ao aprendiz europeu.

Así pues, la referencia es la que adopta como base las gramáticas del latín, del griego y del castellano. Pero no se crea con ello que todo lo que no pueda ser encajillado en el esquema preestablecido de las gramáticas latinas o castellanas, deba, por lo mismo, ser eliminado. De hecho, la diferencia que aparece muy pronto entre los modos de decir del guaraní y los del latín o castellano, dará origen a una caracterización propia de la lengua indígena, ya que ésta siempre coincide con el supuesto modelo (MELIÀ, 2003, p. 170).

A primeira gramática da língua guarani é construída a partir do conhecimento linguístico que tem o padre Alonso sobre as gramáticas de língua latina, ou como aponta Auroux (2009 [1992]), o processo de gramatização das línguas americanas se faz a partir do conhecimento das gramáticas do velho mundo. Segundo Melià,

un reproche que se ha hecho con frecuencia a las gramáticas de los misioneros es el de haber sometido el sistema gramatical del guaraní a otro, lejano y extraño, el de la lengua latina, sin que hubiera habido previamente un detenido examen de las característi-

cas particulares que definían a la lengua guaraní en relación consigo misma. (MELIÀ, 2003, p. 173)

De acordo com o autor, essa apreensão das línguas americanas pelo modelo da língua latina, estranha aos processos de formação das línguas indígenas, foi alvo de diversas críticas, tendo sido uma constante nos dizeres sobre os missioneiros, com relação à gramatização da língua guarani. Contudo, como aponta o autor, mesmo com este modelo latino, a dificuldade em sistematizar a língua guarani apareceu em diversos aspectos do seu sistema linguístico, o que provocou uma série de descobertas por parte dos missioneiros de diferenças fundamentais entre os dois sistemas (MELIÀ, 2003, p. 173).

*El Arte de la lengua guaraní*, de Antonio Ruiz de Montoya (1724), segue o mesmo modelo latino como a gramática do padre Alonso de Aragona e tem como objetivo oferecer meios para que os missioneiros possam expressar-se e compreender os índios e, embora os dois trabalhos tenham sido forjados paralelamente, Melià (2003, p. 173) afirma que eles não têm uma relação de dependência entre si<sup>5</sup>.

Pelo processo de gramatização da língua guarani das reduções, baseado em modelos das gramáticas de língua latina, Melià (2003) tratará o guarani como “língua reduzida e cristã<sup>6</sup>”, fazendo uma analogia ao modo como se reduziu a língua indígena a um modelo, na tentativa de compreensão dos fenômenos linguísticos, a partir de esquemas já conhecidos da língua latina, limitando a língua guarani às possibilidades existentes naquela. Uma língua, então, reduzida, e, além disso, cristã, pois apresentava temas basicamente referentes à igreja, por serem os primeiros gramáticos freis e padres que tinham como interesse fundamental o ensinamento da fé cristã.

5 Melià (2003, p. 181) cita ainda a gramática do padre jesuíta Francisco Legal, que não chegou a ser publicada. O autor faz referência a duas obras do autor em sua bibliografia, são elas: LEGAL, F. > a VII: Breve Noticia; LEGAL, F. > a XII: Correcciones.

6 “El guaraní, lengua ‘reducida’ y cristiana” é um subtítulo da obra de Melià. (2003, p. 179)

Outra questão que aparece fortemente no Paraguai é a formação das reduções como formação social.

Llamamos reducciones a los pueblos de indios que viviendo a su antigua usanza en montes, sierras y valles, en escondidos arroyos, en tres, cuatro o seis casas solas, separados a legua, dos tres, y más unos de otros, los redujo a diligencia de los padres a poblaciones grandes, y a vida política y humana, a beneficiar algodón con que se vistan. (MONTROYA *apud* MELIÀ, 2003, p.157) 7

Este gesto que reduziu os indígenas a “povoados grandes, e a vida política e humana” foi uma imposição do modo de organização da vida em comunidade, desrespeitando o funcionamento da estrutura da sociedade indígena paraguaia. De acordo com a análise de Melià,

el proyecto de la reducción es a la vez una empresa religiosa y una realización sociocultural, que afectaba de entrada la estructura misma de la nación guaraní. La reducción significa el paso de una vida un tanto dispersa en pequeños grupos, como era practicada por los guaraníes, a una vida estable y organizada en concentraciones mayores (2003, p. 157).

O sistema colonizador europeu se instalou no continente americano, trazendo, então, uma língua, uma religião e um modo de organização social distintos dos que aqui já existiam. Uma imposição completa que nega qualquer possibilidade de manutenção do sistema indígena vigente, substituindo suas formas sagradas, sua ordem comunitária, suas línguas. Silencia-se, num gesto simbólico, pela língua, todo o conhecimento do mundo indígena acerca do mundo e das relações interpessoais anteriores

---

7 A obra citada por Melià, neste trecho: MONTROYA, *Conquista*, 1989, p. 58.

à chegada do colonizador. Marcam este período uma violência física e simbólica no corpo do índio, pela negação de sua língua, de sua fé e de sua sociabilidade. A tensão, no entanto, sempre existe. As fronteiras do ideológico se marcam e se mostram frágeis nos gestos simbólicos da própria religião, como apontamos anteriormente. O batismo, sacramento que marca o início da vida religiosa na fé cristã, é realizado em língua guarani. Abre-se espaço para o furo no modo como a catequese se constrói atrelada a um novo modo de significar, na língua do outro. É desta tensão que se trata a colonização histórica e linguística, em que não existe uma imposição sem resistência, sem um encontro das diferenças que se colocam tanto na língua como no modo como ocupam o espaço os povos americanos e os europeus. Esse encontro, marcado e significado pela língua, afeta os dois imaginários de maneira desigual na relação de forças, por aqueles que detêm o poder da escrita aliado ao poder bélico. No jogo de forças que se colocava nesta tensão entre os dois imaginários, em que ficaram os textos dos europeus que diziam sobre os índios (ORLANDI, 2008 [1990]), os europeus eram significados/se significavam como superiores enquanto os indígenas eram significados pela diferença, a partir de espectros de uma sociedade diferente da sua.

### **Língua reduzida e gramatizada: a base do guarani para o bilinguismo oficial da atualidade**

Apesar de todas as questões apontadas como marcas no simbólico de uma colonização opressora, a gramatização da língua guarani, mesmo que a partir do modelo latino, produziu um espaço em que a língua guarani foi o modo de comunicação mais eficaz nestas colônias, pela construção política de um lugar que servia ao conquistador. Essa tentativa de apreensão e de aprendizagem do guarani promoveu a língua guarani como língua geral do Paraguai, submetendo a elas outras línguas indígenas



aí existentes, incluindo a própria língua espanhola. Pela sistematização da língua indígena das reduções a partir do Concílio de Lima e do Sínodo de Assunção, bem como pelo aparecimento dos primeiros instrumentos linguísticos (AUROUX, 2009 [1992]) em língua guarani – a “*Gramática de Alonso de Aragona*” e “*El arte de la lengua guaraní, de Antonio Ruiz de Montoya*” – possibilitaram que a língua guarani fosse ocupando determinados espaços na comunidade naquele momento histórico. Como o processo de gramatização das línguas não está separado da historicidade dos processos que o produziram, lembramos que também foi fundamental para a permanência do guarani o fato de haver um pequeno número de hispano-falantes letrados na colônia, bem como ressaltar acerca dos discursos sobre a falta de interesse econômico na história da região, tema sobre o qual nos debruçamos no início deste artigo.

O guarani jesuítico (MELIÀ, 2003), este guarani gramatizado para o ensino da catequese, já não era mais o guarani dos indígenas que o falavam como língua materna, era já outro sistema linguístico. O estudo e a apropriação da língua guarani pelos franciscanos e jesuítas, a partir dos modelos das línguas latinas, sistematizou as línguas indígenas do continente americano a partir do seu conhecimento de funcionamentos linguísticos diferentes, tanto no que diz respeito à sintaxe, quanto à fonética e morfologia das palavras, como pela própria representação do que deveria ser escrito/produzido como resultado do processo catequético.

Com base nas noções de língua fluida e língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988), podemos afirmar que o gesto de escrita da língua já faz apreender uma outra língua, uma sistematização de língua não-fluida, uma língua que é encaixotada à força para ser ensinada. O guarani jesuítico foi, deste modo, uma tentativa de apreensão da língua a partir de um modelo anterior, que já era uma tentativa de apreensão das línguas do velho mundo. Uma caixa dentro de outra caixa, um sistema formatado a partir de outro sistema, também inventado das línguas latinas.

O guarani jesuítico foi, então, uma língua imaginária sistematizada a partir de um imaginário de língua.

## Referências

ALFARO, Consuelo Lagorio. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. In: BAGNO, Marcos. LAGARES, Xoán (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 193-214.

AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, IPOL, 2009.

\_\_\_\_\_. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1992]). 144p.

CHAMORRO, Graciela. Sentidos da conversão de indígenas nas terras baixas sul-americanas: uma aproximação linguística. In: SUESS, Paulo. MELIÀ, Bartomeu. BEOZZO, José Oscar. PREZIA, Benedito. CHAMORRO, Graciela; LANGER, Protásio. **Conversão dos cativos: povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo, SP: Nhanduti Editora, 2009, p. 111-128.

DURÁN, Margarita Estragó. Conquista y colonización (1537-1680). In: TELESCA, Ignacio. (org.) **Historia del Paraguay**. 3ª ed. Paraguai: Taurus. (Grupo Santillana): 2011 [2010]. p. 63-86.

GUILHAUMOU, Jacques. **Linguística e história. Percursos analíticos de acontecimentos discursivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América**

(**século XVIII**). Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A língua como questão nos primórdios da história da colonização africana: a Crônica da Guiné, de G. E. de Zurara. In: **Gragoatá**, 19, Niterói: PG Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização lingüística portuguesa na África e no Brasil. In: Orlandi (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.83-112.

MELIÀ, Bartomeu. **La lengua guaraní en el Paraguay colonial**. Assunção, Paraguai: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2003. 400p.

\_\_\_\_\_. **Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay**. Asunción: Universidad Nuestra Señora de la Asunción, 1975.

NIRO, Mateo. El guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional. In: CELADA, María Teresa. FANJUL, Adrián Pablo. NOTHSTEIN, Susana. **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 209-235.

ORLANDI, Eni. SOUZA, Tânia C. C. Língua fluida e língua imaginária.

ORLANDI, Eni. (Org.) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

ORLANDI, Eni. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002a. 320 p.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008 [1990]). 288 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. 276p.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: \_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**. Trad. Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1978], p. 269-281.

---

*Reductions and languages: notes on the formation of paraguayan guarani*

*Abstract: This text is dedicated to discussing issues surrounding the process of grammarization of the Guarani language in Paraguay, taking as a starting point (not in the original sense) the colonial period, and then proposing a reading on the status of the Guarani language in situation of plurilingualism at that historic moment. To this end, we seek, from the theoretical assumptions of Discourse Analysis (MARIANI, 2004, 2007; ORLANDI, 2008 [1990]), in their intertwining with the discussions proposed by Auroux (2009 [1992]) in the field of studies of the History of Linguistic Ideas, to mobilize some notions about the place of indigenous languages, especially the Guarani language, and of indigenous people in their relationship with catechesis and with other agents of this historical process, the Catholic friars, from the teaching of religion and the production of grammars of American languages in the colonial period. From this perspective, we will shed light on Melià's discussions on the Guarani language grammars of Alonso de Aragona and Antonio Ruiz de Montoya. With this analysis, we seek to understand how the conditions of grammarization of the Guarani language took place within the scope of the reductions in Paraguay beyond the formal issues of the language, focusing our gesture of interpretation on the meanings produced from the historicity of this process.*

*Keywords: Paraguay. Bilingualism. Grammatization. Guarani language.*

---

Recebido em: 01/12/2020

Aceito em: 07/06/2021

# Inventário das palavras de origem portuguesa no malaio/indonésio

Ebal Bolácio<sup>1</sup>

Resumo: O presente artigo pretende analisar e atualizar as listas existentes até a década de 1980 das palavras de origem portuguesa no Malaio/Indonésio. O *corpus* utilizado foi, além das duas listas, os dois dicionários mais completos de ambas as variedades nacionais do idioma a fim de constatar a presença ou não das palavras de origem portuguesa. Constatou-se que aproximadamente 2/3 dos vocábulos ainda constavam dos dicionários. Pretendeu-se também avaliar o que esses empréstimos dizem acerca do contato linguístico entre portugueses e aqueles povos do Sudeste Asiático. Pôde ser constatado que esse contato foi muito mais intenso do que simples relações comerciais.

Palavras-chave: Contato linguístico; Língua Portuguesa; Malaio/Indonésio.

O presente trabalho baseia-se na Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos do Sudeste-Asiático da Universidade de Frankfurt am Main, Alemanha, em 5 de agosto de 2001, cujo objetivo era a análise dos empréstimos do português ao malaio/indonésio a criação de um inventário atualizado desses lexemas.<sup>2</sup> Alguns autores já haviam pesquisado o vocabulário de origem portuguesa no malaio/indonésio, principalmente Luigi Santa Maria, que publicou, em 1967, uma vasta pesquisa em seu clássico estudo *I Prestiti Portoghesi nel Malese-Indonesiano*. Santa Maria participou também ativamente do *Indonesian Loan-words Project*, sendo o responsável pelas palavras de origem portuguesa nesse levantamento.

O *corpus* do trabalho apresentado como dissertação de conclusão

---

1 Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Professor colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 O título original em alemão é *Bestandsaufnahme der portugiesischen Lehnwörter im heutigen Malaischen/Indonesischen*, da qual não há cópia disponibilizada digitalmente.

do curso *Magister Artium*<sup>3</sup> em 2001 consistiu nos dois mais importantes dicionários monolíngues do malaio/indonésio em sua mais recente edição à época: *Kamus Dewan* e *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. O intuito era analisar a presença ou ausência dos vocábulos listados por Santa Maria, atualizando os dados .

A pesquisa restringiu-se às variedades *standard* (*Bahasa Melayu* ou *Malaysia* e *Bahasa Indonesia*).<sup>4</sup> Regionalismos só foram citados quando constavam dos dicionários pesquisados. Como a presença portuguesa se fez sentir nos séculos XV-XVII na área do que são hoje a Malásia e a Indonésia de forma irregular, i.e., algumas regiões tiveram mais contato com os portugueses do que outras, é possível que outros vocábulos de origem portuguesa estejam presentes em alguma variedade do malaio/indonésio ou de outras línguas da região, mas a pesquisa não pôde abarcar essa análise. Foram levadas em consideração *todas* as palavras contidas nos dois dicionários, ou seja, não foram pesquisadas apenas as palavras que têm comprovadamente origem no português. Com isso, procurou-se também observar se haveria outras palavras cuja origem portuguesa não havia sido detectada até aquele momento.

Além disso, tentou-se trazer para o estudo das línguas austronésicas os saberes dos estudos de filologia, etimologia e linguística histórica das línguas românicas. Principalmente dados do português falado nos séculos XV e XVII e de línguas crioulas de base portuguesa foram consultados com o intuito de aclarar eventuais elos ainda não detectados. Obras clássicas da história do malaio e das línguas austronésicas também foram consultadas.

---

3 De acordo com o sistema universitário à época na Alemanha, Estudos do Sudeste-Asiático foram minha 1ª área de estudo (*Schwerpunkt*) e a 2ª foi Romanística (Estudos Latino-americanos e Filologia Hispânica).

4 Para o presente estudo, usaremos a distinção entre *malaio* e *indonésio* apenas para designarmos a língua falada à época dos primeiros contatos com os europeus pelos povos no que é hoje a Malásia, Indonésia, Singapura, Brunei e partes da Tailândia, onde é falado até hoje, seja como língua materna ou língua franca. A fim de nos referirmos aos dois *standards* atuais, da Malásia e da Indonésia , usaremos o termo duplo *malaio/indonésio* (YONG, 2001).

O presente trabalho não pretende ser, no entanto, uma mera lista atualizada dos empréstimos do português ao malaio, os quais remontam a quase 500 anos atrás, época do maior contato entre os portugueses e os povos asiáticos. Pretende-se apontar também:

- analisar em que medida as palavras de origem portuguesa tornaram-se parte efetiva do malaio/indonésio;
- apontar alguns processos de natureza fonética e semântica que tiveram lugar na acomodação dos vocábulos portugueses à nova língua;
- elencar diferenças no uso desses vocábulos na Malásia e na Indonésia;
- discutir o que a presença dessas palavras de origem portuguesa revela sobre a natureza do contato linguístico entre os portugueses e os povos da região do que hoje são a Malásia e a Indonésia.

O objetivo do trabalho em tela é, portanto, uma atualização e ao mesmo tempo uma complementação das obras que já trataram desse assunto e que foram base indispensável da pesquisa. É importante salientar que o tamanho do artigo não comportaria uma análise aprofundada de todos os pontos expostos acima e que foram tratados mais detalhadamente em minha dissertação de mestrado na Universidade de Frankfurt am Main. No presente trabalho, daremos ênfase principalmente à análise do último ponto: o que o vocabulário português presente ainda hoje no malaio/indonésio nos revela sobre o contato humano e linguístico entre os navegadores e mercadores portugueses e os povos do Sudeste Asiático, que se iniciou no século XVI.

## O português e os portugueses no século XVI

Portugal, um pequeno país na periferia da Europa, foi a primeira nação a se lançar ao mar em busca do caminho para a Índia. Com a fundação da célebre Escola de Sagres em 1418, por Dom Henrique, o Navegador, os portugueses deram início à Era das Grandes Navegações. No mesmo ano foi descoberta a Ilha da Madeira; ao final do século XV, quase a metade da costa da África ocidental estava sob influência portuguesa. Em 1498, os navegadores portugueses chegaram à Índia e, em 1500, ao Brasil. Em 1511 conquistaram Malaca, alcançando, assim, o auge de seu poder na Ásia e no mundo. Eles avançaram ainda mais em direção ao oriente, a fim de controlar as cobiçadas ilhas das especiarias. Nesse caminho, os portugueses foram os primeiros a entrar em contato com muitas das populações locais, em ilhas cujos nomes por vezes ainda são os dados por eles: Flores, Célebes (hoje oficialmente Sulawesi) e em outras regiões fora do arquipélago indonésio, como p.ex. Formosa (hoje Taiwan). Contudo, os portugueses não conseguiram manter durante muito tempo seu poderio na Ásia. Outras nações seguiram seus passos e os suplantaram.

Principalmente os holandeses – e posteriormente os ingleses – acabaram por expulsar os portugueses do controle do comércio das especiarias, de modo que, em 1641, com a perda de Malaca para os holandeses, o fim da hegemonia portuguesa na Ásia foi selado. Em 1660, os holandeses conquistaram também Macassar e, em 1856, os portugueses tiveram de abandonar igualmente Larantuka. Ainda no século XX, os portugueses estavam presentes na Índia (Goa, Damao e Diu), no Sudeste Asiático (Timor Leste) e em Macau. Com a devolução de Macau à República Popular da China, a era colonial portuguesa na Ásia chegou definitivamente ao fim (OLIVEIRA 1975, p. 17-43).

A língua portuguesa foi, em todo lugar onde os portugueses aportavam, a primeira língua europeia que os povos da região escutavam. Como diz Schuchardt (*apud* BARTELS, 1995, p. 4), o pioneiro do



estudo das línguas crioulas de base portuguesa, “(...) a história dos descobrimentos e conquistas portuguesas é de modo geral também a história da disseminação da língua portuguesa”.<sup>5</sup> Há, até hoje, algumas línguas crioulas de base portuguesa que são testemunhas da importância do português como língua franca nas mais diferentes regiões do mundo, como por exemplo o *Papiamento*,<sup>6</sup> em Aruba, Bonaire, Curaçao, Saba, Santo Eustáquio e São Martinho no Caribe, ou o *Kristang* em Malaca.

Também no continente africano, e não apenas na costa, falou-se português e ainda existem marcas desse contato (SCHAUMLOEFFEL, 2008, p. 47-60). Segundo Schuchardt (*apud* SCHAUMLOEFFEL, 2014, p. 134-135), que escreveu no final do século XIX, ainda àquela época falava-se português na Alta Guiné, região que corresponde hoje à Libéria, Serra Leoa, Guiné e partes da Costa do Marfim. O português foi muito utilizado como língua de comércio ainda no século XVIII do Caribe até o Extremo Oriente. Portanto, essa “língua de comércio” portuguesa, que foi falada durante alguns séculos pelos mares, é considerada por muitos estudiosos das línguas crioulas como sendo a base do surgimento da maioria dos crioulos – a assim chamada teoria monogenética. Há até mesmo a hipótese de que um crioulo português teria tido uma grande influência na formação do *Afrikaans*. Contudo, o que de fato é comprovado é que a língua de comércio portuguesa foi falada na região da cidade do Cabo até o século XX – em parte ao lado do malaio (BARTENS, 1995, p. 5-7; PONELIS, 1993, p. 16-7).

No Sudeste Asiático, uma pequena comunidade ainda fala o *Kristang*, em Malaca. Em Batavia, atual Jakarta, já não se fala há muito tempo português ou crioulo português, mas, embora os portugueses nunca

---

5 Tradução livre nossa do original em alemão: „(...) die Geschichte der portugiesischen Entdeckungen und Eroberungen sei im allgemeinen auch die Geschichte der Ausbreitung der portugiesischen Sprache.”

6 Os estudiosos da área não estão sempre de acordo sobre a origem do Papiamento ser de base espanhola ou portuguesa (cf. FREITAS; BANDEIRA; ARAÚJO, 2014; SCHAUMLOEFFEL, 2014).

tenham estado lá, falou-se português nessas regiões pelo menos até o século XVIII , trazido por escravos vindos de outras regiões da Ásia – e não apenas de Malaca –, que caíra nas mãos dos holandeses em 1640 (BAXTER, 1988, p. 6). O crioulo português trazido de Malaca por escravos perdurou até 1978, quando morreu seu último falante (ENSLING, 2008, p. 20).<sup>7</sup> No caso de Batávia e Tugu, a grande força do crioulo português se deveu à religião cristã, que utilizava o crioulo português, língua da conversão (GROENEBOER, 1998, p. 35-36). Só no século XIX o malaio substituiu totalmente o crioulo português no âmbito religioso. Em 1808 morreu o último padre que pregava em português na comunidade católica de Batávia (SCHUCHARDT, 1890, p. 1-20).

Embora o português ainda tenha sobrevivido como língua de comércio após o século XVII na Ásia e tenha sido falado por europeus e locais (cf. YULE; BURNELL; CROOKE, 1995, p. xviii-xix) e, embora os portugueses tenham permanecido em Macau, na Índia e no Timor Leste até o final do século XX, é plausível supor-se que a esmagadora maioria das palavras portuguesas tenham entrado para as línguas asiáticas nos séculos XVI e XVII. Isso vale também para a fase constitutiva da maioria das línguas crioulas (e não só das de base portuguesa). Por esse motivo, dedicamos, nesta pesquisa, um especial olhar à pronúncia do português da época. Cabe ainda ressaltar que os empréstimos considerados como sendo de origem portuguesa nas línguas asiáticas nem sempre são originalmente portugueses. Muitos deles foram tomados de empréstimo de outras línguas e difundidos pelos portugueses (CARDOSO, 2016, p. 71-77). O português que foi levado mundo afora pelos portugueses era uma língua que passava por grandes mudanças. Os estudiosos da história do português não estão sempre de acordo quanto ao momento exato em que o português clássico se inicia. Parece, no entanto, haver um relativo

---

7 Disponível em: <http://ipsk.lipi.go.id/index.php/kolom-peneliti/kolom-kemasyarakatan-dan-kebudayaan/417-punahnya-bahasa-kreol-portugis>. Acesso em: 25 de março de 2021...

consenso quanto a ser a metade do século XVI a fase de transição entre o português antigo e o português clássico – uma fase, portanto, na qual haveria ainda características tanto do português antigo quanto do português clássico (CÂMARA JR, 1979).

Tal fato se reflete visivelmente nos textos do século XVI: enquanto o século XV apresentava uma escrita relativamente fonética, o século XVI se caracteriza por um caos ortográfico. Ortografias etimologizantes coabitam com hesitações ortográficas causadas pelas mudanças linguísticas: muitos sons do português desapareceram ou se fundiram com outros nesse período, o que causou muita insegurança nos falantes que sabiam escrever (SPINA, 1987, p. 8-13). No século XVI foi escrita também a obra mais importante da língua portuguesa: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Um livro que louva as gloriosas descobertas portuguesas e que já apresenta primeiros empréstimos vocabulares asiáticos – uma vez que o contato linguístico nunca é de mão única. Na mesma época, as obras de Gil Vicente nos presenteadam com um *corpus* da língua falada pelo povo, bem como as primeiras tentativas de representar o português falado pelos negros (TEYSSIER, 1959, p. 227-250). Naquele século, são lançadas também as primeiras gramáticas da língua portuguesa, de Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540), as quais representam um testemunho precioso do estado da língua daquela época (SPINA, 1987, p. 15-22).

O fato de que o português do século XVI era uma língua em ebulição é de grande importância quando se faz uma pesquisa acerca das palavras que as mais diferentes línguas do mundo pegaram do português. A pronúncia atual do português (europeu, principalmente) afastou-se muito da pronúncia clássica, como era utilizada por Camões em seus versos, de modo que a métrica não funciona mais quando um português lê sua lírica – o que já havia constatado Gonçalves Vianna no final do século XIX (VIANNA, 1892, p. 90). A pronúncia moderna do português brasileiro, por outro lado, corresponde, em muitos pontos, à clássica pronúncia e pode

ser, por isso, útil à pesquisa. A origem portuguesa de alguns vocábulos poderia dificilmente ser confirmada se fosse levada em consideração apenas a pronúncia hodierna do português europeu. Algumas mudanças de sons encontradas em alguns empréstimos portugueses no malaio podem ser mais bem compreendidas se a pronúncia brasileira – mas também as formas encontradas nas línguas crioulas de base portuguesa e no português do século XVI – for consultada.

Na elaboração de seu trabalho, os responsáveis pelo *Indonesian Etymological Project* levaram em consideração a pronúncia do português clássico segundo as informações sobre a pronúncia do português que se encontra na parte onde são discutidos os empréstimos portugueses.<sup>8</sup> No entanto, não era seu objetivo explícito analisar as mudanças e adaptações sonoras dos empréstimos ao sistema fonético-fonológico do malaio/indonésio. Santa Maria (1967) já havia mencionado que Gonçalves Vianna, que foi um dos primeiros foneticistas portugueses e havia estudado o contato linguístico entre português e malaio, dizia que as diferenças entre a pronúncia dos séculos XVI e XIX não seriam tão grandes (SANTA MARIA, 1967, p. 89-90). No entanto, Vianna (1892, p. 90) mesmo concordava que a pronúncia de seus compatriotas no final do século XIX não permitia a leitura dos versos de Camões com a métrica imaginada pelo autor. Logo, podemos concluir que havia sim diferenças relevantes entre as pronúncias. Por esse motivo, recorreremos aos estudos existentes sobre a pronúncia do português do século XVI sempre que se fez necessário para esclarecer questões etimológicas dos empréstimos portugueses no malaio/indonésio.

## O corpus 1: as listas

---

8 cf. Informações sobre a pronúncia do português em GRIJNS; de VRIES; SANTA MARIA (1983, p. xv-xvii).

Duas obras serviram de base para a presente pesquisa: o livro *I Prestiti Portoghesi nel Malese-Indonesiano* (doravante *I Prestiti*), lançado por Luigi Santa Maria em 1967, e o 5º volume do *Indonesian Etymological Projects*, intitulado *European Loan-words in Indonesian*, (GRIJNS, VRIES, SANTA MARIA (1983), doravante *Loan-words*), o qual foi publicado em 1983 e do qual Santa Maria também participou e foi o responsável pela parte dos empréstimos do português. Em *I Prestiti*, Santa Maria (1967) analisa 312 palavras que ele reconhece como sendo de origem portuguesa, bem como outras 95, cuja origem portuguesa ele refuta. O autor discorre em duas páginas (SANTA MARIA, 1967, p. 90-91) acerca das adaptações fonéticas sofridas pelos vocábulos portugueses ao serem introduzidos no léxico malaio. O pesquisador se refere à pronúncia do português no século XIX sem realmente levá-las em consideração ao analisar os fenômenos que tiveram lugar na adaptação das palavras portuguesas ao sistema fonético-fonológico da nova língua (SANTA MARIA, 1967, p. 90). Santa Maria descreve a monotonguização de [ei] para [e] (p.ex. em *mentega* – Ptg. “manteiga”) sem mencionar que esse fenômeno é muito comum no português brasileiro e que há comprovação de sua presença no português do século XVI (NOLL, 1999, p. 37). Esse e outros fenômenos serão analisados mais pormenorizadamente mais adiante.

Grijns, Vries e Santa Maria (1983) no 5º volume do *Indonesian Etymological Projects* contém uma lista de 327 palavras de origem portuguesa no malaio/indonésio, i.e. 15 a mais do que em Santa Maria (1967). A rigor, trata-se de 27 novas palavras que foram acrescentadas, pois 12 palavras que se encontravam na lista de Santa Maria (1967) não se encontram mais na lista de 1983: *alperes*, *alkonya*, *kabaya*, *kertus*, *lanca*, *lancang*, *morisco*, *pitis(picis)*, *semola*, *sepen*, *setomi* e *rua*. Tal fato causa estranheza, pois *alperes*, *alkonya*, *kertus* e *rua* são claramente de origem portuguesa e estão contidos nos dicionários pesquisados. No caso de *setomi*, que tem um sentido bastante restrito (nome de um canhão na

cidade indonésia de Banten) e cuja etimologia é questionável, pode-se entender a exclusão do vocábulo. Também pode-se entender que se tenha excluído *semola*, que, segundo Santa Maria (1967), só seria usada pelos cristãos nas ilhas Molucas e já teria caído em desuso – e o mesmo valeria para o adjetivo *morisco*. No caso de *kabaya*, a etimologia portuguesa é contestável (cf. YULE; BURNELL; CROOKE, 1995, p. 137), apesar de ser encontrada com certa frequência em autores portugueses do século XVI – até mesmo em Camões (cf. ALVES, 1994, p. 90).

A origem holandesa de *sepen* parece ter sido confirmada entre a publicação de *I Prestiti* e o lançamento do projeto *Loan-words* (mal./ind. *sepen* < hol. *spen*, *dispens*). Não fica claro o motivo da exclusão de *pitis*, *picis*, cuja etimologia portuguesa fora confirmada em Santa Maria (1967) – sua explicação (do port. espécies) parecia plausível. A etimologia do substantivo *lancang* foi alvo de muitas controvérsias, sobre as quais não nos deteremos no presente trabalho, mas sua origem portuguesa parece ter sido definitivamente descartada (cf. COROMINAS; PASCUAL, 1980, p. 573f). Aparentemente trata-se de uma palavra malaia que o português teria trazido para a Europa (MACHADO, 1959, p. 1296; THOMAS, 1988, p. 252-256). Tais controvérsias sobre as etimologias exemplificam, de forma bastante clara, a complexidade dos contatos linguísticos da época das Grandes Navegações: além das célebres especiarias, também circularam conceitos e seus significantes.

Os demais lexemas que não constavam de *I Prestiti* e que foram incluídos no *Loan-words* também possuem etimologias controversas. Por exemplo, no caso de *dansa*, *kamsol*, *harpa* e *pribadi*, Grijns, Vries e Santa Maria (1983) não afirmam com certeza qual seria a origem e os associam tanto ao português quanto ao holandês, mas seguidos de um ponto de interrogação. Outros vocábulos são marcados como obsoletos ou náuticos: *alpayate*, *aria*, *kelepat*, *kontento*, *kuarsa*, *mestari*, *predio*, *porga*, *seguro*, *talyamar*, *tentar* e *torto*. Os demais não têm marcação especial e

foram provavelmente incluídos por conta de novos estudos: *buyung, kama, kara, kaldera, kornel, kosta, kutang, markisah, panau, perlente e toka*. O número de palavras (327) não condiz, porém, com a lista do anexo do volume – falta, p.ex., *gudang*, bem como *misa e donia*.

O objetivo do *Etymological Indonesian Projects* ao publicar o 5º volume não era ser uma pesquisa exaustiva das palavras de origem europeia no malaio/indonésio. Por essa razão, as informações sobre pronúncia e adaptações fonetico-fonológicas dos empréstimos não são muito aprofundadas. Discute-se um pouco melhor a semântica, mas também não se trata de um estudo em profundidade.

As palavras contidas no 5º volume do *Etymological Indonesian Project* formaram, como já dito anteriormente, o *corpus* deste estudo. No entanto, foram consideradas ainda as seguintes palavras que estavam presentes no livro de Santa Maria (1967): *alkonya, alperes, kebaya, kertus, mourisco, pitis, rua, semola e setomi*. Foram definitivamente excluídos os vocábulos: *lanca, lancang e sepen*, pois suas etimologias não portuguesas parecem ter sido confirmadas. Temos, então, um *corpus* de 340 palavras.

## O corpus 2: os dicionários bilíngues do malaio/indonésio

A fim de atualizar o inventário dos empréstimos de origem portuguesa no malaio/indonésio no final do século XX, foram consultados os dois dicionários mais importantes das duas variedades *standard* do idioma: para a Malásia, analisou-se a terceira edição do *Kamus Dewan*, de 1995, publicada em conjunto pelo Ministério da Educação da Malásia e pelo *Dewan Bahasa dan Pustaka*, e a segunda edição do *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, de 1993, a qual foi editada pelo *Balai Pustaka*<sup>9</sup> e pelo

---

9 O *Dewan Bahasa dan Pustaka* e o *Balai Pustaka* são instituições que cuidam da normatização e atualização da língua malaia/indonésia respectivamente.

Ministério da Cultura e da Educação da Indonésia, para o uso na Indonésia. Ambos os dicionários trazem informações etimológicas, ainda que não se entendam como dicionários etimológicos – o que fica claro em seus prefácios.<sup>10</sup>

No dicionário indonésio *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, o português não aparece na lista de línguas das quais vieram palavras para o indonésio, já no dicionário malaio *Kamus Dewan* aparece a indicação *Portugis*. O fato de as palavras de origem portuguesa não serem identificadas no caso do dicionário indonésio seria um indício de que esses vocábulos não são mais sentidos como “estrangeiros” – ou havia um motivo político para tal?<sup>11</sup> Ambos os dicionários contêm regionalismos e tentam levar em consideração o *standard* nacional do país (*Kamus Dewan*, 1995, p. xxxv). O dicionário indonésio louva inclusive a unidade do idioma, sem deixar de lado as especificidades da variedade nacional, como já havia sido afirmado em 1954, na cidade de Medan, no 2º Congresso da Língua Indonésia (KAMUS BESAR, 1993, p. xxv-xxvi). Assim, pode-se afirmar que ambos os dicionários formam, juntos, um *corpus* pertinente para a pesquisa em tela.<sup>12</sup>

## Resultados da pesquisa

### 1. *Palavras portuguesas não mais utilizadas no malaio/indonésio do final do século XX*

Após uma pesquisa acurada nos dois dicionários citados acima,

---

10 Cf. *Kamus Dewan* (1995 : xxxix) e *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (1993 : xxvi).

11 Não é um segredo que, desde a invasão de Timor Leste, em 1975, até a independência do país, em 2002, as relações com Portugal na região eram bastante tensas.

12 Ambos os dicionários possuem atualmente versões *online* que foram consultados para atualizar o presente trabalho: <https://kbbi.web.id/> e <https://prpm.dbp.gov.my/>. Acesso em: 25 de março de 2021.



muitos lexemas não mais se encontravam presentes nas obras citadas. Podemos concluir, então, que também não estavam mais no uso do idioma malaio/indonésio – alguns dos termos desaparecidos já haviam sido marcados anteriormente como obsoletos, regionais ou pertencentes à linguagem náutica. Trata-se de 131 palavras. Citamos algumas abaixo, a título de ilustração, listando sua classificação ao lado:<sup>13</sup>

|     |                          |                             |
|-----|--------------------------|-----------------------------|
| 1.  | alpayate                 | obsoleto                    |
| 2.  | arkus < arcos            | regional Manado             |
| 3.  | berasan < braço, bracear | náutico                     |
| 4.  | botapora < bota-fora     | obsoleto                    |
| 5.  | dama < dama              | regional Indonésia Oriental |
| 6.  | dine < dinheiro          | obsoleto                    |
| 7.  | fageti < foguete         | regional Ambon              |
| 8.  | fardu < fardo            | obsoleto                    |
| 9.  | farinya < farinha        | obsoleto                    |
| 10. | fastiu (pastiu) < fastio | reg. Indonésia Oriental     |
| 11. | gawai < gávea            | náutico                     |
| 12. | injeolar < ajoelhar      | obsoleto                    |
| 13. | kapado < capado          | obsoleto                    |
| 14. | lisensa < licença        | regional Indonésia Oriental |
| 15. | martelu < martelo        | regional Indonésia Oriental |
| 16. | panoso < fanhoso         | regional Manado             |
| 17. | paresku < fresco         | regional Manado             |
| 18. | pragata < fragata        | náutico                     |
| 19. | selobar < salobre,-a,-o  | reg. Ambon, Manado          |
| 20. | semolah < esmola         | obsoleto                    |

---

<sup>13</sup> Não entraremos na discussão acerca do sentido atual das palavras em malaio/indonésio no presente trabalho, ainda que difiram, por vezes, consideravelmente do étimo português, pois esse tema será tratado em outra publicação.

A maior parte dos vocábulos que não foram encontrados em nenhum dos dois dicionários era de palavras que só eram (ou ainda são?) utilizadas em algumas regiões da atual Indonésia: Indonésia Oriental, as ilhas Molucas, Timor e Manado.

A distribuição geográfica desses regionalismos corresponde exatamente à área de maior presença portuguesa na região. Principalmente nas ilhas Molucas e na Indonésia Oriental, os portugueses estiveram presentes muito cedo, antes de qualquer outro europeu, e conseguiram deixar sua influência nas línguas faladas pelos habitantes da região – e essa influência se estendeu ao malaio, o *pasar melayu*, a língua franca mais importante da região, que é a base do moderno malaio/indonésio. Não pôde ser comprovado se essas palavras que não mais constam dos dicionários do malaio/indonésio continuam sendo usadas regionalmente ou se sua ausência na língua *standard* são uma prova de que a norma culta do malaio/indonésio se orienta cada vez mais pelos dialetos ocidentais – regionalismos de Jakarta ou de Kuala Lumpur, as respectivas capitais, são mais aceitos hoje em dia do que palavras de ilhas distantes e periféricas, como sói acontecer em quase todas os países.

Uma palavra como *moler*, do português *mulher*, que foi transformado no dialeto malaio de Jakarta em “prostituta” não aparecia mais – do ponto de vista indonésio – como regionalismo: não havia qualquer indicação sobre se tratar de um regionalismo. Já no *Kamus Dewan*, da Malásia, a palavra também aparece – como uma concessão à *Bahasa Indonesia* –, mas é marcada como regional, “de Jakarta”.

## 2. *Palavras não encontradas em um ou em ambos os dicionários consultados*

A seguir passaremos a listar e a discutir os casos de alguns vocábulos de origem portuguesa que não estão mais presentes em um dos dois

dicionários que serviram de *corpus* para o presente estudo.

### 2.1. *Palavras não contidas no Kamus Besar*

Alkonya, benian ou banian(g), bomba, donia, kumi, mesteri, (buah) nona e terangkera. Com exceção de mesteri e benian todos os demais estão marcados como Portugis no Kamus Dewan. No caso de donia, trata-se de uma etimologia controversa. Na verdade, deveria tratar-se de um empréstimo espanhol. O [i] indicaria um étimo do espanhol doña, e não da forma portuguesa dona. A forma portuguesa nona (de dona) está presente em todo o território de fala malaia.

### 2.2. *Palavras não contidas no Kamus Dewan*

*Arku, bolu, harpa, kaparinyo, kaldera, kobra, lambe, mandil, remedi, saya(k), tela.*

*Harpa* é tratada no projeto *Loan-words* como sendo "Dutch" ou "Portuguese". Contudo, a partir de uma análise mais próxima, é possível crer que provavelmente se t (hol. *harp*). O português harpa [arpa] explicaria a vogal final – porém, a prótese do [h] é improvável. No entanto, é comprovado que o malaio acrescentou [h] a sílabas finais de algumas palavras portuguesas, e há inclusive em alguns casos formas aceitas, com e sem [h]: *Paska(h)* (< port. Páscoa) e *Eropa(h)* (<port. Europa). A palavra *Kaparinyo* (< por. cafrinho, de cafre, empréstimo árabe, com o sentido de *negro*), uma dança, é um regionalismo da ilha indonésia de Ambon e é por isso provavelmente que não consta do dicionário editado na Malásia. *Lambe* consta do *Kamus Besar* como sendo regional, de Timor, com o sentido de “lábios” e viria do imperativo do verbo *lamber*, segundo Santa Maria (1967).

### 3. *Palavras com marcações especiais*

Nos dicionários estudados, há algumas palavras de origem portuguesa que são marcadas como † (quase não mais utilizada) ou PORTUGIS (português) no dicionário *Kamus Dewan* e ARKAIK (arcaico) ou KLASIK (usado na literatura clássica) no dicionário *Kamus Besar*.

No total, 52 palavras têm uma das marcações acima. O motivo de termos colocado as palavras marcadas como †, arcaico, clássico e português em um mesmo grupo foi o fato de essas palavras ou não serem, de acordo com os dicionários, mais tão utilizadas na língua ou serem percebidas como estrangeiras, mesmo já tendo passado tanto tempos. Citamos alguns exemplos a título de ilustração:

|     |                                  | <i>Kamus Dewan</i> | <i>Kamus Besar</i> |
|-----|----------------------------------|--------------------|--------------------|
| 1.  | alperes ou alferes <sup>14</sup> | Portugis           | arkaik             |
| 2.  | alabangka                        | Portugis           |                    |
| 3.  | algojo                           | Portugis           |                    |
| 4.  | alkatipa                         | †                  |                    |
| 5.  | alkonya                          | Portugis           |                    |
| 6.  | alpeniti                         | Portugis           |                    |
| 7.  | boseta                           | Portugis, †        | arkaik             |
| 8.  | kadera                           | †                  | arkaik             |
| 9.  | kapitan                          | †                  | arkaik             |
| 10. | kebaya, kebayak                  | †                  |                    |
| 11. | marinyo                          |                    | klasik             |

<sup>14</sup> A palavra alferes entrou para o malaio-indonésio com dois significados. Essa marcação como sendo arcaica ou portuguesa, refere-se ao seu uso original, de patente militar.

|     |              |             |        |
|-----|--------------|-------------|--------|
| 12. | paung        | Portugis, † |        |
| 13. | pelangkin    |             | arkaik |
| 14. | pesiar       | †           |        |
| 15. | petor, feter | Portugis    | klasik |
| 16. | rua          | †           |        |
| 17. | tulu tolo    | †           | arkaik |

No caso da palavra *algojo*, a pronúncia moderna do português [al'goʃ] ou [al'gos], com o enurdecimento da consoante sonora final, não explicaria a forma com [dj] em malaio. A forma com o enurdecimento da consoante final [z] em [s] ou [š] teria levado a formas *\*algoco*, *\*algoca* com uma fricativa [tš]. A grafia {z} deveria ter ainda no século XVI no português a já comprovada pronúncia [dz] para o português arcaico (PAIVA, 1988, p. 33). O momento exato em que as africadas medievais [dz], [ts], [tš] perderam o elemento oclusivo não pode ser atestada com certeza absoluta. No entanto, acredita-se que essa pronúncia africada dos grafemas {z}, {ç} e {ch} ainda coexistiu pelo menos até a metade do século XVI com as novas pronúncias: [dz]>[z]; [ts]>[s] e [tš]>[š]. Trata-se da assim chamada fase pseudo-etimológica, na qual a mudança linguística afastou por um lado a escrita da fala, mas por outro lado a valorização da antiguidade clássica levou a grafias latinizantes – o que, em parte, explica confusões na ortografia do português até nossos dias (WANKE, 1987, p. 20).

Interessante também é notar que algumas palavras possuem duas ou mais formas: indonésio (doravante ind.) *marinyo* ou *marinyu*, malaio (doravante mal.) *merinyu*; ind. *gurnadur*; mal. *gurnador*; e ind. *terungku*, mal. *terongko*. As formas distintas podem ser explicadas tanto pela redução vocálica em sílabas átonas, que já podia ser detectada no português do século XVI, quanto pela alternância entre o/u e e/a em alguns dialetos malaios (*ubat/obat*; *tentera/tentara*).

#### 4. *Palavras que estão nos dois dicionários sem marcação especial*

Do total de palavras do *corpus* encontradas nos dicionários pesquisados, 138 aparecem sem nenhum tipo de marcação, o que permite a conclusão de que são palavras já integradas ao léxico do malaio/indonésio:

- |     |   |                               |
|-----|---|-------------------------------|
| 1.  | Alperes ou alferes (~ jawa; ~ batu) <sup>15</sup> | < alferes                     |
| 2.  | Almari ou lemari <sup>16</sup>                    | < armário                     |
| 3.  | altar   | < altar                       |
| 4.  | amah  | < ama                         |
| 5.  | andur   | < andor                       |
| 6.  | antero  | < inteiro                     |
| 7.  | aris  | < rizes                       |
| 8.  | armada  | < armada                      |
| 9.  | aruda   | < arruda                      |
| 10. | as ou aci   | < axe, eixo (?) <sup>17</sup> |
| 11. | ayah  | < aia                         |
| 12. | baldi ou beledi                                   | < balde                       |
| 13. | baldu ou beledu (belederu)                        | < veludo                      |

As formas com b inicial podem indicar uma adaptação do [v] inicial do português ao sistema fonético-fonológico do malaio, que não conhecia esse som, ou uma forma falada com b no português do século XVI.

---

15 Trata-se aqui de um peixe que recebeu a denominação de

16 A forma “almario” em português é atestada para o século XV (CUNHA, 1966, p. 68).

17 Esse último termo pode ser de uma forma portuguesa “axe”, latinizante e atestada para o século XVI, encontrada p.ex. em Camões (ALVES, 1994, p. 27f).

|     |                       |            |
|-----|-----------------------|------------|
| 14. | bangku                | < banco    |
| 15. | basi                  | < bacio    |
| 16. | Belanda               | < Holanda  |
| 17. | bendera               | < bandeira |
| 18. | beranda               | < varanda  |
| 19. | bidal ou dedal, lidal | < dedal    |
| 20. | biola                 | < viola    |
| 21. | bola                  | < bola     |
| 22. | boneka                | < boneca   |
| 23. | boya                  | < bóia     |
| 24. | butang                | < botão    |
| 25. | buyung                | < boião    |
| 26. | capiau ou cepiau      | < chapéu   |
| 27. | cenela                | < chinela  |
| 28. | cita                  | < chita    |
| 29. | dadu                  | < dado     |
| 30. | dansa                 | < dança    |

Segundo Dalgado (1988), todas as palavras acima (de *bangku* até *dansa*) teriam entrado em outras línguas indianas, o que comprova a força de penetração e o grau do contato linguístico entre os portugueses e os povos asiáticos no início da era das Grandes Navegações. Santa Maria (1967) hesitou ainda em afirmar que a origem de *dansa* era portuguesa, pois cria que poderia ser também de origem holandesa, o que se repete no *Loan-words*, onde aparece como “provavelmente holandês ou português”. O argumento de Santa Maria, contudo, de que os portugueses não teriam introduzido a música e a dança europeias na Ásia é inaceitável, quando se sabe que palavras como *biola* (< port. viola) e *kaparinyo* (uma dança, do port. kafrinho) são de origem portuguesa, por ter sido grande a influência cultural por conta de de uma grande miscigenação com as

populações locais: a tradicional música *Kroncong*, de Jakarta, e a dança *Lenso*, nas ilhas Molucas, são comprovadamente de influência portuguesa e representam bons exemplos disso (KORNHAUSER, 1976).

|     |                          |                             |
|-----|--------------------------|-----------------------------|
| 31. | Eropa(h)                 | < Europa                    |
| 32. | Flores                   | < Flores (nome de uma ilha) |
| 33. | gagu                     | < gago                      |
| 34. | galias                   | < galeança                  |
| 35. | gancu                    | < gancho                    |
| 36. | gardu                    | < guarda                    |
| 37. | garpu                    | < garfo                     |
| 38. | gelojoh                  | < guloso                    |
| 39. | gereja                   | < igreja                    |
| 40. | gudang                   | < gudão                     |
| 41. | Ingg(e)ris <sup>18</sup> | < inglês                    |
| 42. | jendela , jenela         | < janela                    |
| 43. | jogar                    | < jogar                     |
| 44. | kasi                     | < caixa ( <i>cash</i> )     |
| 45. | kaldu                    | < caldo                     |
| 46. | kartu                    | < carta                     |
| 47. | kemeja                   | < camisa                    |
| 48. | karpus ou kerpus         | < carapuça                  |
| 49. | kasta                    | < casta                     |
| 50. | keju                     | < queijo                    |
| 51. | kalpat ou kelepat        | < calafetar                 |
| 52. | kerabu                   | < cravo                     |
| 53. | kereta                   | < carreta                   |

---

18 A forma “ingrês” é atestada para o século XVI, mesmo Camões a usou (cf. CUNHA, 1966).



|     |                  |            |
|-----|------------------|------------|
| 54. | kertus           | < cartucho |
| 55. | ketela           | < castela  |
| 56. | kobak            | < cova     |
| 57. | kornel           | < coronel  |
| 58. | kuarza           | < quartzo  |
| 59. | kubis            | < couves   |
| 60. | kuilu            | < coelho   |
| 61. | kutang           | < algodão  |
| 62. | legojo           | < algoz    |
| 63. | lelang ou lelong | < leilão   |
| 64. | lenso            | < lenço    |
| 65. | lentera          | < lanterna |
| 66. | mama             | < mamãe    |
| 67. | mandur ou mandor | < mandador |
| 68. | markisa(h)       | < maracujá |
| 69. | martir           | < mártir   |
| 70. | meja             | < mesa     |
| 71. | mentega          | < manteiga |
| 72. | meski            | < mais que |

É interessante notar o empréstimo de uma conjunção (*meski* significa em malaio/indonésio “mesmo que”). Trata-se, a nosso ver, uma prova de que o contato entre os portugueses e os povos da região não se limitou a um *baby talk* voltado unicamente para o comércio. Além disso, deve ter sido uma conjunção cuja frequência era bastante alta no século XVI, já que ocorre também no Papiamento e no Afrikaans, duas línguas que têm base ou pelo menos forte influência portuguesa (BARTENS, 1995, p. 140). A conjunção portuguesa atual consiste de três elementos: (*por*) *mais que*. No entanto, a forma *mais que* pode ser encontrada em Camões (CUNHA, 1966, p. LI).

---

|     |                 |               |
|-----|-----------------|---------------|
| 73. | minggu          | < domingo     |
| 74. | misa            | < missa       |
| 75. | moler           | < mulher      |
| 76. | nanas           | < ananás      |
| 77. | (Hari) Natal    | < Natal       |
| 78. | nona            | < dona        |
| 79. | ordi ou rodi    | < ordem       |
| 80. | pad(e)ri        | < padre       |
| 81. | palk ou peraka  | < falca       |
| 82. | palsu           | < falso       |
| 83. | Pantekosta      | < Pentecostes |
| 84. | panu ou panau   | < pano        |
| 85. | papa            | < papai       |
| 86. | pepaya          | < papaia      |
| 87. | Paska(h)        | < Páscoa      |
| 88. | pastel          | < pastel      |
| 89. | pelor ou peluru | < pelouro     |
| 90. | pena            | < pena        |
| 91. | peniti          | < alfinete    |
| 92. | P(e)rancis      | < francês     |

Como em algumas denominações para povos europeus, o termo ainda hoje utilizado no malaio/indonésio para se referir aos franceses e à França é *Perancis*, do português “francês”. A forma *Perancis* apresenta um fenômeno comum aos empréstimos de palavras europeias nas línguas asiáticas que não possuem o som, comum nas línguas europeias, [f]. No entanto, o som representado pela letra c em malaio/indonésio é a africada surda [tʃ]. Não haveria motivo para essa mudança, caso a pronúncia de “francês” no século XVI fosse como a atual, isso é, com uma fricativa

surda [s], pois esse som não era estranho ao malaio. A explicação da passagem do port. [s] para o malaio [tʃ] não seria lógica. A explicação está provavelmente no fato de que a combinação de sons [ki] e [ti] do latim se desenvolveu para se tornar [tsi] em espanhol e francês (DAUZAT, 1948, p. 39) e em português – com posterior perda do elemento plosivo inicial (WIREBACK, 1977, p. 16).

Esses neofonemas, como são chamadas por Serafim da Silva Neto as africadas, foram escritos a partir do século XIII em português, com convenções vindas da França (ç, ch) (NETO, 1952, p. 411). Ora, a denominação para o país já levava ç, sendo a pronúncia [frã'tsa]. O francês era, portanto, [frã'tses]. É muito possível, então, que a pronúncia [frã'ses] ainda existisse no século XVI e tenha motivado a mudança [ts] > [tʃ] na passagem do português para o malaio.<sup>19</sup>

|     |                     |                         |
|-----|---------------------|-------------------------|
| 93. | peranggang          | < frangão <sup>20</sup> |
| 94. | peribadi ou pribadi | < privado               |
| 95. | perlente            | < parlenda              |
| 96. | persero ou pesero   | < parceiro              |
| 97. | perum               | < prumo                 |
| 98. | pesta               | < festa                 |

Um dos empréstimos portugueses de maior vitalidade no malaio/indonésio atual é também um bom exemplo do tipo de contato linguístico que teve lugar entre os portugueses e os povos do Sudeste Asiático insular: *pesta* (> port. “festa”). O vocábulo está bem integrado e tem derivados,

---

19 Posteriormente, a letra {ç} passou a só ser usada diante de {a,o,u} – daí a grafia atual *francês*. Além disso, a antiga africada já não mais existia em português. Há de se notar também, que o basco, uma língua sem nenhum parentesco com as línguas românicas, mas com longa história de contato com elas, tem a forma *Frantzia* para “França”, com a antiga africada.

20 Ainda que pareça à primeira vista reconhecer, *peranggang* vem de frangão, seguindo os seguintes passos de adaptação ao sistema fonético-fonológico do malaio/indonésio: substituição do f por p; epêntese de e para evitar o cluster pr; adaptação do ditongo nasal ão para o ang.

como os verbos *berpesta-pesta* e *memestakan*<sup>21</sup>, ambos com o significado de festejar.

|      |                     |            |
|------|---------------------|------------|
| 99.  | picu                | < fecho    |
| 100. | pipa                | < pipa     |
| 101. | pita                | < fita     |
| 102. | picis, pitis, pitih | < espécies |

No caso de *picis*, *pitis*, *pitih* também pode-se supor um étimo [espe‘tsies], já que as formas *espeçial* e *espeçiarria* podem ser encontradas na literatura do século XVI. Isso explicaria as formas em malaio/indonésio com [tš] e [t].

|      |              |             |
|------|--------------|-------------|
| 103. | Portugal     | < Portugal  |
| 104. | Portugis     | < português |
| 105. | real ou rial | < real      |
| 106. | renda        | < renda     |
| 107. | roda         | < roda      |
| 108. | ronda        | < ronda     |
| 109. | rosario      | < rosario   |
| 110. | rumbu        | < rum(b)o   |

A palavra *rumbu*, que é no português um empréstimo do espanhol, deve ter tido, à época, ainda a forma com b, que não mais existe, seguindo a tendência de assimilação da plosiva pela nasal precedente – como no caso de “também”, que hoje em dia é pronunciada “tamém”. No malaio/indonésio, a palavra adquiriu a ideia de “andar sem rumo”. Trata-se de

21 Pesta está tão integrado que segue a regra de formação de verbos: com a adição do prefixo me, que forma verbos transitivos diretos e que toma a forma mem diante de radicais iniciados por p, temos pesta> mestakan.

uma palavra do vocabulário náutico, por isso não é de se estranhar que tenha chegado à Ásia.

|      |                |           |
|------|----------------|-----------|
| 111. | sabun          | < sabão   |
| 112. | saku           | < saco    |
| 113. | sanggerah      | < sangrar |
| 114. | santa          | < santa   |
| 115. | santo ou santu | < santo   |
| 116. | seka(h)        | < seca(r) |

É interessante ver que até vocábulos como *seka(h)* foram assimilados pelos malaios. Isso demonstra quão intenso, apesar de relativamente curto, foi o contato linguístico entre os portugueses e os povos do Sudeste Asiático insular, pois não seria de se esperar que os malaios não tivessem uma palavra para “secar”. O vocábulo *seka* em malaio/indonésio sofreu uma expansão semântica e tem hoje o sentido de “limpar-se, secar-se (a si mesmo)”.

|      |            |            |
|------|------------|------------|
| 117. | sekolah    | < escola   |
| 118. | selada     | < salada   |
| 119. | S(e)panyol | < espanhol |
| 120. | sepatu     | < sapato   |

Na Malásia existe a forma arcaica *cepatu*. A palavra sapato em português, como aquela em espanhol (*zapato*), é de origem obscura; a grafia *çapato* é encontrada no século XVI, e indica uma pronúncia com uma africada - como já foi explicado no caso de *Perancis* mais acima - o que explicaria a forma malaia *cepatu* [tʃe'patu],

|      |                      |            |
|------|----------------------|------------|
| 121. | serdadu              | < soldado  |
| 122. | setori               | < estória  |
| 123. | sinyo                | < senhor   |
| 124. | Sulawesi             | < Célebres |
| 125. | tambur               | < tambor   |
| 126. | tangki               | < tanque   |
| 127. | tanji                | < tanger   |
| 128. | tanjidur ou tanjidor | < tangedor |

As duas últimas palavras acima não têm a ver, como poderiam pensar os falantes modernos do português, com o pastoreio, mas sim com música. Trata-se de mais uma prova do intenso contato humano e linguístico entre os povos da Ásia com os portugueses – não apenas se fazia comércio, mas também música.

|      |                 |           |
|------|-----------------|-----------|
| 129. | teledor         | < traidor |
| 130. | tembakau        | < tabaco  |
| 131. | tempoh ou tempo | < tempo   |
| 132. | tenda           | < tenda   |
| 133. | terigu          | < trigo   |
| 134. | terwelu         | < coelho  |
| 135. | tinta           | < tinta   |
| 136. | tiras           | < tiras   |
| 137. | tolol           | < tolo    |
| 138. | tuala           | < toalha  |

## **Algumas possíveis contribuições ao estudo dos empréstimos do português no malaio/indonésio atual**

Após a análise dos dois dicionários que serviram de *corpus* para o presente trabalho, gostaríamos de levantar a discussão sobre alguns lexemas que podem ser também de origem portuguesa, mas que, até o momento da pesquisa, não foram levados em consideração. Os critérios foram a congruência semântica e a forma que seria justificável por um étimo português.

*Bandering* – pedras amarradas na ponta de um fio, que são lançadas e enganchadas na linha da pipa etc. A palavra pode ter relação com *banderinha* (bandeira pequena, mas também tem o sentido de tiras de papel que são penduradas em pipas como ornamento), uma vez que *bandering*, típica de Jakarta, onde sabidamente se falou uma forma de português até entrado o século XIX, acompanharia a palavra *arku* (armação de pipa). A terminação derivada do diminutivo português -inho (em mal./ind. -*ing*) é comum em vários pidgins e crioulos (cf. Tok Pisin *pikinin* (pouco) e Afrikaans *piekenien* (menininho negro)).

*Bandu* – amigos, parentes. A palavra portuguesa *bando* também pode ter a acepção de amigos, grupo; o fato de ser uma palavra que aparece nos dicionários como sendo usado na literatura clássica poderia indicar uma origem portuguesa.

*Capelin* – chapéu pontudo de bambu. Essa palavra é provavelmente uma forma de *cepiáu* (chapéu), um empréstimo do português que também possui as formas *cepeu* e *sapeo* (cf. SANTA MARIA, 1967, p. 89). O vocábulo “chapéu” é um empréstimo do francês antigo *chapel* (hoje *chapeau*). O português, como o francês, vocalizou o <|> final – mas não sem antes formar palavras a partir da forma original (cf. port. *chapeleiro* e *chapelaria*). Também a forma diminutiva *chapelinho*>*chapelin* ainda existe, mesmo que a forma mais usada seja *chapeuzinho*.

*Istimewa* – especial. A palavra *istima* (boa opinião) foi reconhecida como empréstimo do português. Essa forma, que tem relação semântica clara com *estimável*, porém, só foi tratado como tal, até onde sei, por

Oliveira (1975, p. 139).

*Kapa* – teto e paredes de barco temporários para a retenção de ondas. É possivelmente oriundo do port. *capa*.

*Mutu* – mudo. A semelhança entre o vocábulo malaio-indonésio e o português é bastante grande, mas não é muito fácil explicar a razão do ensurdecimento do <d>. É interessante notar que a palavra *gagu*, de gago, é um empréstimo comprovado de origem portuguesa no malaio/indonésio, mas significa mudo na nova língua.

*Ninabobo(k)* – canção de ninar, cantada em “*Portugis Patois*” ainda no século XIX, segundo Kartomi (1966, p. 27). Provavelmente do verbo *ninar* em português. Não seria de se estranhar, já que a palavra *aia* também foi tomada de empréstimo do português e trata-se de uma canção do estilo de música *Kroncong*, já citado acima, de influência portuguesa. Os dicionários malásio e indonésio mantêm a palavra com o sentido de “canção de ninar; cantar uma canção de ninar”.

*Noda* – mancha, nódoa. Provavelmente oriunda do port. *nódoa*, do lat. *notula*. A forma “*noda*”, monotonguizada, é atestada para o século XV e foi usada por Camões (NETO, 1952, p. 505). Parece corroborada essa suspeita quando se sabe que a expressão “*Santa Maria tidak bernoda*” (“*Santa Maria... sem mancha*”) é a correspondente em malaio para a forma cristã “*imaculada*”, referindo-se a Nossa Senhora.

## Considerações finais

A partir do que foi exposto e discutido no corpo do presente trabalho, pode-se traçar um pequeno retrato do que foi o contato humano e linguístico entre os portugueses que chegaram ao território que é hoje a Indonésia e a Malásia. Nota-se que o vocabulário que foi incorporado ao malaio e permaneceu posteriormente nas duas variedades nacionais, *Bahasa Melayu* e *Bahasa Indonesia*, não se restringiu, como se poderia



pensar, a artigos de comércio, mas englobou alimentos novos, como *keju*, *mentega* e *terigu* (queijo, manteiga e trigo); objetos desconhecidos dos povos da região, como *sepatu*, *meja* e *tambur* (sapato, mesa e tambor); instituições e locais novos, como *gereja* e *sekolah* (igreja e escola); vocabulário ligado à técnica ou à náutica, como *rumbu* e *perum* (rum(b) o, prumo); denominações de povos e locais, como *Eropah*, *Inggeris*, *Sepanyol*, *Flores* e *Sulawesi* (Europa, inglês, espanhol, Flores e Célebes); vocabulário relacionado à fé cristã, como *rosario*, *gereja*, *paderi* e *Natal* (rosário, igreja, padre e Natal); além do vocabulário ligado claramente ao comércio, como *lelang*, *palsu* e *parsero* (leilão, falso e parceiro).

Todos esses vocábulos são facilmente explicáveis, mas palavras de áreas como música e comemorações, como *pesta*, *dansa* e *tanjidur* (festa, dança e tangedor) e alguns adjetivos e verbos como *sekah*, *ninabobok* e *sanggerah* (secar, canção de ninar e sangrar) deixam entrever que o contato humano e linguístico entre os lusitanos e alguns povos do Sudeste Asiático foi bastante intenso e não se deveu apenas ao comércio e ao esforço de conversão dos nativos ao cristianismo, mas também à integração de portugueses às populações locais, o que deu origem a várias línguas crioulas, como o de Tugu e de Batávia, hoje Jakarta – onde os portugueses nunca estiveram, mas pessoas deslocadas pelos holandeses após a queda de Malaca em suas mãos no século XVII e que trouxeram sua língua, de base portuguesa.

Passados quase 500 anos do primeiro contato dos portugueses com os povos do Sudeste Asiático, ainda restam provas cabais desse intenso contato humano e linguístico, tanto na língua quanto na cultura locais.

Creemos ter contribuído para a atualizar e complementar os estudos de Santa Maria (1967) e do *Indonesian Loan-words Project*, dos estudiosos Grijns, de Vries e Santa Maria (1983). Pretendemos aprofundar a análise das mudanças e adaptações semânticas e fonéticas dos empréstimos do português em futuros artigos.

## Referências

ALI, Manuel Said. *Lexeologia do Portuguez Historico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

ALVES, Manuel dos Santos. *Dicionário de Camões*. Lisboa: Universitária Editora, Lda., 1994.

BARTENS, Angela. *Die iberoromanisch-basierten Kreolsprachen. Ansätze der linguistischen Beschreibung*. (Tese de doutorado na Universität Göttingen) Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.

BAXTER, Alan Norman. *A Grammar of Kristang (Malacca Creole Portuguese)*. Pacific Linguistics Series B – N°. 95. Canberra: The Australian National University, 1988.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CARDOSO, Hugo. O português em contacto na Ásia e no Pacífico. In: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina. *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin, Mouton de Gruyter 2016. (pp.68-97)

COROMINAS, Joan ; Pascual, José Antonio. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madri: Gredos,1980.

CUNHA, Antônio Geraldo da (Org.). *Índice analítico do vocabulário de Os Lusíadas*. Volume A. Introdução e fac-símiles. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1966.

DALGADO, Sebastião Rodolfo. *Portuguese Vocables in Asiatic Languages: From the Portuguese Original of Monsignor Sebastião Rodolfo Dalgado*.

Nova Delhi: Asian Educational Services, 1988.

DAUZAT, Albert. *Les Étapes de la Langue Française. Que sais-je?* Paris : Presses Universitaires de France, 1948.

DEMPFWOLFF, Otto. *Vergleichende Lautlehre des austronesischen Wortschatzes. Dritter Band: Austronesisches Wörterverzeichnis.* Berlin; Friedrichsen, De Gruyter & CO, 1938.

ENSLING, Eva. *Historische, soziolinguistische und kulturelle Aspekte des Papia Kristang, einer Kreolsprache Malaysias.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: 2008. Disponível em: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/5785>

FREITAS, Shirley; BANDEIRA, Manuele; ARAÚJO, Gabriel Antunes de. A adaptação de palavras do português para o papiamento. In: *Filologia Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 433-455, jul./dez. 2014 .

GRIJNS, C. D.; de VRIES, Jan W.; SANTA MARIA, Luigi. (Orgs.). *Indonesian Etymological Project: V European Loan-Words in Indonesian. A check-list of words of European origin in Bahasa Malay and Traditional Malay.* Leiden: Koninklijk Instituut voor Taal-, Land – en Volkenkunde, 1983.

GROENBOER, Kees. *Gateway to the West. The Dutch Language in Colonial Indonesia 1600-1950. A History of Language Policy.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998.

KAMUS DEWAN. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1995.

KARTOMI, Margaret. Portuguese Musical Imprint in the Malay-Indonesian-World. In: *Review of Culture*. Macau, 2(26), January-March

1966, pp. 25-35.

KORNHÄUSER, Bronia. *Kroncong Music in Urban JaDesculpeva*. MA Thesis dissertation. Clayton/Melbourne: Monash University, 1976. pp. 108ff.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Confluência 1952-59.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à Filologia Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

MESSNER, Dieter. *História do Léxico Português (com a origem das palavras citadas)*. Heidelberg: Universitätsverlag Carl Winter, 1990.

NETO, Serafim da Silva. *História da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Presensa, 1952.

NOLL, Volker. *Das brasilianische Portugiesische. Herausbildung und Kontraste*. (Habilitationsschrift an der Universität Göttingen) Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1999.

OLIVEIRA, Aldina de Araújo. *A Influência da Cultura e da Língua Portuguesas na Indonésia*. Vila Nova de Famalicão : Centro Gráfico, 1975.

PAIVA, Dulce de Faria. *História da Língua Portuguesa. II. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PONELIS, Fritz. *The development of Afrikaans*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.

SANTA MARIA, Luigi. *I Prestiti Portoghesi nel Malese-Indonesiano*. Nápolis: Istituto Orientale di Napoli, 1967.

SCHAUMLOEFFEL, Marco Aurelio. Empréstimos lingüísticos do português nas línguas faladas no País dos Tabons. In: *Palavras* (Lisboa) (Cessou em 1987), v. 34, p. 47-60, 2008.

SCHAUMLOEFFEL, Marco Aurelio. A formação do papeamento, suas origens portuguesas, africano-ocidentais e brasileiras. In: (Syn)thesis, v. 7, n. 2 (2014). Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

SCHUHARDT, Hugo. Ueber das Malaioportugiesische von Batavia und Tugu (Kreolische Studien IX), In: *Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Classe der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften*, 122 Band. Viena: Kaiserliche Akademie der Wissenschaften, 1890.

SPINA, Segismundo. *História da Língua Portuguesa. III. Segunda metade do século XVI e século XVII*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

THOMAZ, Luiz Filipe F.R. L'influence du malais sur le vocabulaire portugais. In: SANTA MARIA; RIVALI; SORRENTINO (Org.) *Papers from the III European Colloquium on Malay and Indonesian Studies. (Naples, 2-4 June, 1981)*. Neapel, Istituto Universitario Orientale, 1988.

TIM PENYUSUN. *KAMUS BAHASA INDONESIA*. Jakarta: Balai Pustaka, 1993.

VIANNA, Aniceto dos Reis. Gonçalves. *Exposição da pronúncia normal portuguesa para uso de nacionais e estrangeiros*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

WANKE, Eno Teodoro. *A ortografia que nos atormenta*. Rio de Janeiro, Ed. Codpoe 1987.

WIREBACK, Kenneth. *The Role of Phonological Structure in Sound Change from Latin to Spanish and Portuguese*. New York: Peter Lang

Publishing, Inc., 1997.

YONG, Janet. Malay/Indonesian speakers. In: SWAN, Michael; SMITH, Bernard. (Authors): *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (Cambridge Handbooks for Language Teachers, pp. 279-295). Cambridge: Cambridge University, 2001.

YULE, Henry; BURNELL, Arthur Coke; CROOKE, William. (Orgs.) *Hobson-Jobson. A Glossary of Anglo-Indian Colloquial Words and Phrases*. Nova Delhi, Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., 1994.

---

*Inventory of words of Portuguese loanwords in Malay/Indonesian*

*Abstract: This article aims to review and update the existing lists up to the decade of 1980 of the words of Portuguese origin in Malay/Indonesian. The corpus used was, besides the two lists, the two most complete dictionaries of both national varieties of the language in order to verify the presence or not of the words of Portuguese origin. It was found that approximately 2/3 of the words were still in the dictionaries. It was also intended to evaluate what those Portuguese loanwords say about the linguistic contact between the Portuguese and the people of Southeast Asia. It could be found that this contact was much more intense than simple commercial relations.*

*Keywords: Language contact; Portuguese Language; Malay/Indonesian.*

---

Recebido em: 05/03/2021

Aceito em: 24/04/2021

# Trilhando caminhos de inovação e solidariedade: a vida e obra de Jan Blommaert

Joel Windle<sup>1</sup>

Daniel N. Silva<sup>2</sup>

Resumo: Apresentamos as contribuições e trajetória de Jan Blommaert (1961-2021), sociolinguista belga que trabalhou nas interfaces entre os estudos da linguagem, antropologia e sociologia. Sua principal contribuição teórica foi no desenvolvimento do campo da sociolinguística da globalização (BLOMMAERT, 2010), mas ele se destacou também pela amplitude de sua produção científica e pelo diálogo que manteve com pesquisadores ao redor do mundo. Numa perspectiva etnográfica, Blommaert contribuiu para o refinamento de conceitos como ideologia linguística, superdiversidade, indexicalidade, entextualização, escala e cronotopo, entre outros. Suas pesquisas empíricas contemplaram políticas linguísticas na Tanzânia, a recepção de imigrantes na Europa, novas formas de interação on-line e formas emergentes de autoritarismo político. Os estudos da linguagem brasileiros foram inelutavelmente afetados pelo trabalho de Blommaert – e a sua proposta de estudo de formas emergentes da interação, do discurso e da linguagem certamente ainda renderá muitos frutos. Seu legado, visível não apenas em uma produção acadêmica prolífica mas também em relações sociais intencionalmente igualitárias, sobreviverá por um tempo duradouro.

Palavras-chave: Jan Blommaert. Sociolinguística. Antropologia linguística. Etnografia. Discurso.

**J**an Blommaert (1961-2021) foi um dos sociolinguistas mais influentes e inovadores do final do século XX e início do século

---

1 Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Núcleo de Estudos Críticos em Linguagens, Educação e Sociedade (NECLES). Possui graduação em Letras (inglês e francês, BA (Hons) pela Universidade de Melbourne (2001); Graduate Diploma of Education (2002) pela Universidade de Melbourne e Doutorado em Educação em cotutela pelas Universidades de Melbourne e Bourgogne (2008).

2 Professor de pragmática, linguística aplicada e sociolinguística da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas sobre significação, violência e resistência política a partir de pesquisa de campo no Complexo do Alemão/RJ e outros territórios. É co-editor de Trabalhos em Linguística Aplicada e Pragmatics. É editor associado de DELTA e membro do comitê editorial de Language in Society. Em 2021, co-editou, com Jacob Mey, o livro "The pragmatics of Adaptability" (John Benjamins).

XXI. Sua principal contribuição teórica foi no desenvolvimento do campo da sociolinguística da globalização (BLOMMAERT, 2010), mas ele se destacou também pela amplitude de sua produção científica e pelo diálogo que manteve com pesquisadores ao redor do mundo. Esse diálogo, além de um propósito acadêmico, fez parte de um claro projeto político em favor da justiça social e da democratização do conhecimento. Suas ideias foram amplamente debatidas por seus pares, e pelo próprio Blommaert, que reavaliava frequentemente os conceitos por ele empregados e refinados em sua pesquisa, tais como escala, cronotopo e indexicalidade (ver, por exemplo, BLOMMAERT, 2015; BLOMMAERT; WESTINEN; LEPPANEN, 2015).

Nascido na Bélgica, Blommaert concluiu seu doutorado em 1989 na Universidade de Ghent, onde mais tarde foi docente. Ele também trabalhou nas Universidades de Antuérpia (Bélgica), Londres (Inglaterra), Jyvaskyla (Finlândia) e Tilburg (Holanda). Ele era diretor do centro de pesquisa Babylon, na Universidade de Tilburg, quando adoeceu com câncer e faleceu, ainda jovem, com 59 anos, no dia 7 de janeiro de 2021.

Blommaert realizou pesquisa de campo para o doutorado na Tanzânia na década de 1980. Sua tese deu origem ao livro *State Ideology and Language in Tanzania*, publicado originalmente em 1999 e revisado a partir de uma nova visita de campo a Dar es Salaam, a principal cidade do país, em 2012 (ver BLOMMAERT, 2014). Nele, Blommaert analisa a dinâmica do planejamento linguístico após a independência do domínio colonial que durou mais de quatro séculos. No contexto da descolonização na década de 1960, o suaíli foi planejado como língua nacional no projeto de unificação do país. Em um país superdiverso linguisticamente, o fato de o suaíli - “a língua que incorporou e articulou a independência e, depois, a revolução socialista” (BLOMMAERT, 2014, p. 2) - ser usado como primeira ou segunda língua por quase toda a população é conhecido na literatura sociolinguística como uma conquista de sucesso em termos de



planejamento linguístico. A opinião profissional de sociolinguistas sobre esse fato bem-sucedido, no entanto, não correspondia aos comentários cotidianos que Blommaert escutava em Dar es Salaam e outras cidades do país. Intelectuais, políticos e mesmo linguistas locais reclamavam com Blommaert que a expansão do suaíli era falha e não correspondia aos propósitos desejados. A resposta que o autor encontrou para esse paradoxo era a de que o descontentamento era, na verdade, um efeito linguístico-ideológico: embora houvesse um sucesso empírico da profusão do suaíli socialmente, a língua não era percebida por seus planejadores como o artefato homogêneo que permitiria a implementação do projeto socialista unificado. Nesse estudo do início de sua carreira, Blommaert deu uma decisiva contribuição aos campos da sociolinguística e antropologia linguística ao demonstrar o papel dos comentários metapragmáticos na percepção da diversidade linguística, bem como da centralidade dos processos de formação de registros (AGHA, 2007) – ou correlações entre formas de falar e imagens de pessoa – no estudo da variação e política sociolinguísticas.

Em 2007, ele retomou seus estudos sobre formas de autoridade e legitimidade de diferentes tipos de texto e de letramento na região central da África, resumidos na obra *Grassroots Literacy* (BLOMMAERT, 2008). Como a produção do autor viria a ser reconhecida, a repercussão dessa obra se deveu sobretudo ao rigor no diálogo com a literatura existente, à importância atribuída por ele ao trabalho empírico e etnográfico e às conclusões críticas derivadas de um processo de intensa atenção à agência, à mobilidade e à complexidade. Na esteira de sociolinguistas pioneiros/as como Dell Hymes, John Gumperz, Jane Hill e Deborah Cameron, Blommaert contribuiu para o aperfeiçoamento de uma abordagem etnográfica ao estudo dos textos e da interação, oferecendo reflexões metodológicas para a pesquisa de campo (ver BLOMMAERT; JIE, 2011; BLOMMAERT, 2018) e a análise do discurso (ver BLOMMAERT, 2015).

Com Jef Verschueren, Blommaert estudou discursos de intolerância à migração na Europa (ver BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 1998). Tal pesquisa da década de 1990 sobre ideologias linguísticas nacionalistas na Bélgica foi uma importante contribuição ao projeto coletivo de desenvolver o conceito de ideologia linguística, proposto por Michael Silverstein (1979). Liderado por sociolinguistas e antropólogos/as, como Bambi Schieffelin, Katryn Woolard e Paul Kroskrity, esse movimento de trazer a reflexividade leiga ou nativa sobre a língua para *dentro* dos estudos da linguagem tem produzido importantes trabalhos sobre o funcionamento da linguagem situada (ver SCHIEFFELIN, WOOLARD; KROSKRITY, 1998), o que no Brasil tem produzido importantes inovações nos estudos sobre linguagem e sociedade (ver SIGNORINI, 2008, e MOITA LOPES, 2013, para duas obras pioneiras no Brasil nessa direção).

Blommaert também é conhecido como um importante estudioso do tema das migrações. Em sua prolífica produção, ele analisou como os sentidos produzidos no discurso ganham ou perdem força em processos de avaliação de pedidos de asilo na Europa (ver, por exemplo, BLOMMAERT, 2001). Apoiando-se no caráter regrado e ordenado da noção de indexicalidade (ver BLOMMAERT; SILVA, 2020), Blommaert mostra como o poder social se manifesta nas condições de desigualdade interacional. Com esse enfoque, ele dialogou com vários dos grandes teóricos sociais, tais como Marx, Durkheim, Bourdieu, Foucault, Bakhtin e Goffman. Ele foi, de fato, um grande leitor, tendo revisitado diversas tradições disciplinares, além de ter delineado importantes pontos de contato e de integração de ideias entre a sociologia, a antropologia e a linguística.

Na última etapa da sua carreira, Blommaert se dedicou às mudanças recentes nas formas de comunicação e mobilidade de pessoas e signos na era da globalização. Com seu olhar para a língua dentro das relações sociais e as trocas de sentido produzidas pelo deslocamento (ver o conceito de entextualização em BLOMMAERT; SILVA, 2020), Blommaert trabalhou

diligentemente com a noção de superdiversidade (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BLOMMAERT, 2013; VERTOTEC, 2007; DUBOC; FORTES, 2020). Esse conceito tem sido intensamente debatido no Brasil, sobretudo a partir do consórcio de universidades que organizou a Escola de Altos Estudos em Linguagem e Sociedade, na Unicamp e na UNIRIO, em agosto de 2015, resultando no dossiê “Linguagem e sociedade: mobilidade, multilinguismo e globalização”, publicado no volume 42 da *Revista da ANPOLL* em 2016 (ver SIGNORINI; CAVALCANTI; MAHER, 2016). É importante notar que a proposta original de superdiversidade de Vertotec (2007) e do próprio Blommaert vem sendo criticada. Marco Jacquemet (2015, p. 341) resume alguns pontos da crítica: segundo o autor, os críticos “fazem objeção à falta de clareza teórica ao pouco engajamento com a teoria política, com o viés eurocêntrico metropolitano e a uma certa euforia neoliberal, exemplificada pelo prefixo ‘super’” No entanto, a pesquisa do próprio Jacquemet - um parceiro de pesquisa de longa data de Jan Blommaert! - revela a importância conceitual e empírica do construto superdiversidade, uma vez que “o mundo está agora repleto de contextos em que falantes desterritorializados usam uma mistura de línguas ao interagir com a família, amigos e colegas de trabalho; leem inglês e outras línguas ‘globais’ na tela do computador” (JACQUEMET, 2015, p. 341); essas pessoas também se engajam em diversas práticas culturais híbridas e translíngues, mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, a pesquisa coordenada por Joel Windle, da qual participam Daniel Silva e outros/as colaboradores/as, demonstra o caráter superdiverso e cosmopolita das interações on-line e off-line de sujeitos das periferias brasileiras (ver WINDLE et al., 2019). Esse cosmopolitismo periférico demonstra a importância de mobilizar os modos de teorizar e olhar para a realidade empírica propostos por Blommaert.

É importante ter em vista que, se de um lado a primeira geração de teorias da globalização, muitas vezes, adotou uma postura otimista

de fluxos e trocas sem limites, Blommaert sempre alertou para as hierarquias, desigualdades e formas de opressão veiculadas também pelas novas condições globais (ver BLOMMAERT, 2010). Essa perspectiva ganhou espaço no Brasil em programas e projetos orientados para uma visão crítica e etnográfica da relação entre língua e sociedade, como o Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da UFRJ, onde se encontra a maior concentração de teses e dissertações que mobilizam o trabalho de Blommaert. Sua preocupação com usos das novas tecnologias de comunicação, como Twitter, dentro de projetos políticos autoritários, coloca a produção de Blommaert ainda mais perto das preocupações atuais de linguistas brasileiros dentro do cenário atual (ver BLOMMAERT, 2020).

Blommaert era famoso por ser *workaholic*, cultivando muitas parcerias de pesquisa, apresentando trabalhos em eventos acadêmicos e publicando prolificamente. Ele disponibilizou sua produção inteira em plataformas de livre acesso, como *Academia.edu*, e em sites institucionais no formato de *Working Paper* (Tilburg Papers in Culture Studies). Assim, ele se esforçou ativamente por tornar sua produção acessível a todos, o que para ele era um princípio central da democratização da ciência e da universidade. Ele também incentivou os demais colegas a divulgar seu trabalho da mesma maneira, argumentando que nem as revistas mais conceituadas da sociolinguística têm fator de impacto relevante. Para Blommaert, o mais importante é a circulação das produções, não o nome ou reputação da revista que seleciona e publica. Com a pressão das classificações nacionais e internacionais, essa visão marca Blommaert como um democrata radical que, de alguma maneira, encontra no sistema brasileiro de revistas não-comerciais de livre acesso algo a ser valorizado.

No plano pessoal, Blommaert deixa sua esposa, Pika, e dois filhos no início da vida adulta. Colegas que os visitavam em Antuérpia são unânimes ao relatar a hospitalidade com que eram recebidos/as. Pika é natural de Antuérpia e gosta de partilhar com seus visitantes o vasto conhecimento da

obra do pintor Rubens, cujas pinturas são parte inequívoca do patrimônio cultural da cidade. Nas manifestações de pesar, linguistas e antropólogos/as de diferentes partes do mundo exibiram fotos de visível bem-estar e afeto ao lado de Jan e Pika.

Jan Blommaert deixou bastante claro seu compromisso com o combate à desigualdade. Ele fez questão em dialogar com pesquisadores da “periferia” do capitalismo, como a África, o Oriente Médio e a América do Sul. A opção de Blommaert de direcionar uma de suas últimas contribuições ao público brasileiro, por meio de entrevista gravada com Daniel N. Silva, certamente não foi por acaso, testemunhando a sua vontade de diálogo com pesquisadores e com as pessoas do Brasil (ver BLOMMAERT; SILVA, 2020).

É com bastante pesar que testemunhamos a partida prematura de um grande sociolinguista, mas antes de tudo de um grande ser humano, que acreditava no valor da democracia. Acreditamos que o seu legado, visível não apenas em uma produção acadêmica prolífica mas também em relações sociais intencionalmente igualitárias, sobreviverá por um tempo duradouro. Os estudos da linguagem brasileiros foram inelutavelmente afetados pelo trabalho de Blommaert – e a sua proposta de estudo de formas emergentes da interação, do discurso e da linguagem certamente ainda renderá muitos frutos no ambiente acadêmico brasileiro.

## Referências

AGHA, Asif. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BLOMMAERT, Jan. Political discourse in post-digital societies. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 1, p. 390-403, 2020.

\_\_\_\_\_. *Dialogues with Ethnography: Notes on classics, and how I read them*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

\_\_\_\_\_. *State ideology and language in Tanzania*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

\_\_\_\_\_. Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, v. 44, p. 105–116, 2015.

\_\_\_\_\_. *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

\_\_\_\_\_. Investigating narrative inequality: African asylum seekers' stories in Belgium. *Discourse & Society*, v. 12, n. 4, p. 413-49, 2001.

BLOMMAERT, Jan; JIE, D. *Ethnographic Fieldwork: An Introduction*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BLOMMAERT, Jan; SILVA, Daniel. Entrevista com Jan Blommaert: 30 Anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). *Canal da ALAB no Youtube*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

[watch?v=LPwxX6fDgh0&t=311s](#) Acesso em: 31 jan. 2021.

BLOMMAERT, Jan; VERSCHUEREN, Jef. The Role of Language in European Nationalist Ideologies. In: SCHIEFFELIN, Bambi; WOOLARD, Katryn; KROSKRITY, Paul (Orgs.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 189-210.

BLOMMAERT, Jan; WESTINEN, Elina.; LEPPANEN, Sirpa. Further notes on sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, v. 12, n. 1, p. 119-127, 2015.

DUBOC, Anna; FORTES, Olívia. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2020.

JACQUEMET, Marco. Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, Nancy (Org.). *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. Londres: Routledge, 2015, p. 329-347.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Org. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHIEFFELIN, Bambi; WOOLARD, Katryn; KROSKRITY, Paul. Orgs. *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SIGNORINI, Inês. Org. *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha. Apresentação: Selected Papers on Language and Society: Mobility, Multilingualism, and Globalization. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 40, p. 5-15, 2016.

SILVERSTEIN, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In: P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer. Eds. *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society. p. 193-247.

VERTOTEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WINDLE, Joel; SOUZA, Ana Lúcia; SILVA, Daniel; ZAIDAN, Junia; MAIA, Junot; MUNIZ, Cassandra; LORENZO, Silvia. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 1563-1576.

---

*Tracing pathways of innovation and solidarity: the life and work of Jan blommaert*

*Abstract: We present the contributions and trajectory of Jan Blommaert (1961-2021), a Belgian sociolinguist who worked at the intersections of language studies, anthropology and sociology. His main theoretical contribution was in the development of the field of the sociolinguistics of globalization (BLOMMAERT, 2010), but he also stood out for the breadth of his scientific production and for the dialogue he maintained with researchers around the world. Using an ethnographic lens, Blommaert contributed to refining concepts such as linguistic ideology, superdiversity, indexicality, entextualization, scale and chronotope, among others. His empirical research included language policies in Tanzania, the reception of immigrants in Europe, new forms of online interaction and emerging forms of political authoritarianism. Brazilian language studies have been strongly affected by Blommaert's work – and his project of studying emerging forms of interaction, discourse and language will certainly continue to bear fruit. His legacy, visible not only in prolific academic production but also in intentionally egalitarian social relations, will make a lasting impact.*

*Keywords: Jan Blommaert. Sociolinguistics. Linguistic Anthropology. Ethnography. Discourse.*

---

Recebido em: 23/02/2021

Aceito em: 06/04/2021



# Tradução

# Descolonialidade e linguagem na educação: transgredindo os limites da língua na África do Sul

*Anderson Lucas Macedo*<sup>1</sup>

*Gabriela Freire*<sup>2</sup>

Resumo: Este capítulo se baseia na teorização da descolonialidade para mostrar como a língua(gem) na educação política na África do Sul continua a ser moldada por uma “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2009). Isso leva ao silenciamento das crianças africanas e sua exclusão de uma educação de qualidade. O capítulo argumenta que transgredir socialmente limites de língua(gem) construídos e provocar ideologias linguísticas monolíngues é central para o reposicionamento da língua como um recurso de aprendizagem na escolaridade sul-africana. A primeira parte do capítulo analisa ideologias linguísticas presentes nas políticas e currículos educacionais na África do Sul. A análise mostrará como anglonormatividade (a expectativa de que as pessoas são ou devem ser proficientes em inglês e são consideradas deficientes, até mesmo desviantes, quando não são) e as ideologias monolingualistas moldam a implementação atual da política linguística nas escolas sul-africanas. A segunda parte do capítulo apresenta um estudo de caso da língua descolonial e a pedagogia do letramento que transgride as fronteiras linguísticas permitindo que as crianças utilizem seus repertórios linguísticos como recursos para uma construção de sentido.

Palavras-chave: Anglonormatividade. Ideologia Linguística. Translinguagem. África do Sul.

## Introdução<sup>3</sup>

uma das experiências mais humilhantes era ser fla-

- 1 Formado em Letras pela UFRJ e Mestre em Estudos da Linguagem pela UFF. Atualmente, ele é doutorando também em Estudos da Linguagem pela mesma Universidade - pesquisador bolsista do CNPq.
- 2 Possui Graduação em Letras - Português/Francês (UFF/2013) e mestrado em Estudos de Linguagem (UFF/2015), na área de linguística aplicada. Atualmente é doutoranda em “História, política e contato linguístico” na Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil), bolsista CNPq e faz parte do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF).
- 3 Todas as notas de rodapé foram incluídas pelos tradutores visando a esclarecer alguns pontos específicos, especialmente no tange a termos políticos e pedagógicos. O texto original, contudo, também apresenta notas, que se encontram no final do artigo. As notas originais estão identificadas com colchetes.

grado falando gikuyu nas proximidades da escola. O culpado receberia uma punição física – de três a cinco golpes de bengala nas nádegas descobertas – ou ser obrigado a carregar uma placa de metal em volta do pescoço com inscrições como EU SOU ESTÚPIDO ou EU SOU UM BURRO. Às vezes, os culpados eram multados em dinheiro que mal podiam pagar (...). (NGÜGĨ WA THIONG’O, 1986, p. 11-12)

Eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três pancadas no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome<sup>4</sup>. (ANZALDUA, 1987, p. 75)

... não podemos falar nossa própria língua materna. Isso é compreensível durante o horário de aula, mas durante os intervalos nós sentamos com medo de que algum professor nos pegue falando a nossa língua. (Aluna de Sans Souci Girls citada em *Cape Times*, 16 de setembro de 2016)

**A**s citações acima chamam nossa atenção para as experiências embaraçosas de ser censurado por usar outras línguas, além do inglês, em sistemas de ensino pós-coloniais. Enquanto os dois primeiros relatos refletem experiências marcantes em escolas no Quênia colonial e nos Estados Unidos, respectivamente, o terceiro relato de uma aluna que não pode falar sua própria língua é atual. A violência física e/ou epistêmica que a autora queniana Ngũgĩ wa Thiong’o e a autora chicana Gloria

---

4 *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n° 39, p. 297-309, 2009.

Anzaldúa relataram atraem nosso olhar de forma tão poderosa para fato dessa situação continuar a ser reproduzida no sistema educacional sul-africano, mesmo após 30 anos. Ainda mais preocupante, nas palavras da estudante de Ensino Médio de uma escola na Cidade do Cabo, é o fato de ela não poder usar sua ‘língua materna’ em sala de aula, mas apenas fora do ambiente escolar. A subjugação contínua das práticas linguísticas de alunos pertencentes a grupos não-dominantes na educação é possibilitada por poderosas ideologias linguísticas monolíngues ou monoglóssicas, bem como anglonormativas. Enquanto as ideologias monoglóssicas promovem o mito de que a criança típica é um falante monolíngue de uma única língua “padrão”, a Anglonormatividade se refere à expectativa de que as pessoas sejam e devam ser proficientes em Inglês, caso contrário, elas serão consideradas deficientes, ou mesmo desviantes. (MCKINNEY, 2017) [1].

Eu defendo que tanto o mito do monolingüismo quanto o domínio da língua inglesa são produtos da colonialidade, definidos por Maldonado-Torres (2007) como os “padrões de poder duradouros que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.243). Em suma, colonialidade é aquilo que ‘sobrevive ao colonialismo’ (MALDONADO-TORRES, 2007). O poder da colonialidade de moldar o que se considera por práticas linguísticas legítimas na educação sul-africana, bem como a maneira como podemos silenciar as ideologias linguísticas coloniais que orientam a linguagem na educação, são uma preocupação central para este capítulo. Ngũgĩ wa Thiong’o argumentou que “língua era o veículo mais importante através do qual aquele poder [colonial] fascinava e mantinha a alma prisioneira. A munição era o meio de subjugação física. A língua era o meio de subjugação espiritual” (1986, p.3). Pode-se argumentar que a contínua aceitação de um sistema escolar que seguidamente reprova crianças falantes da língua africana na África

do Sul é um legado de tal subjugação espiritual. Na opinião de Ngugi, o colonialismo tinha:

o efeito de uma bomba cultural [...] aniquilando [...] a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seu ambiente, em sua herança de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, em si mesmo. (1986, p.3)

Hoje, os pais sul-africanos aceitam amplamente o mito de que as línguas africanas não podem ser usadas na aprendizagem e produção de conhecimento e que qualquer tipo de educação em inglês é superior. Aceitamos que nossos filhos devem fazer a transição para o inglês como língua de aprendizagem e ensino o mais rápido possível, pelo menos a partir do 4º ano; as crianças do 1º ao 3º ano de escola devem ter algumas horas de exposição ao aprendizado da língua inglesa e devem seguir o mesmo currículo, usar os mesmos livros-texto monolíngues em inglês e ter as mesmas avaliações monolíngues em inglês que seus colegas de língua do lar.<sup>5</sup> Grande parte dos professores aceitam que devem esconder seu bi/multilinguismo dos funcionários da educação e ver suas práticas inovadoras de linguagem bilíngue como insatisfatórias.

Com base na colonialidade e nas ideologias linguísticas, neste capítulo trarei uma breve visão geral e uma análise da perspectiva da colonialidade e das ideologias linguísticas na atual política educacional na África do Sul. Quero prestar atenção principalmente à concepção colonial de língua que orienta essa política e sua implementação. Argumentarei que, na formulação de políticas educacionais e, no caso do currículo sul-africano prescrito e suas revisões, um *habitus* monolíngue

---

5 A autora utiliza neste texto os termos “mother tongue”, que traduzimos por língua materna, e “home language” que traduzimos literalmente por “língua do lar”. Essas duas expressões estão presentes em diversas partes do artigo.

orientou a abordagem de língua e de alfabetização. “Quem” influencia as decisões curriculares importa, especialmente aquelas em termos de seus próprios recursos linguísticos, histórias e classes sociais, bem como os posicionamentos raciais. Na minha perspectiva, a falta de reconhecimento dos recursos linguísticos das crianças (principalmente negras), devido ao domínio do inglês e de ideologias monolíngues na África do Sul e em outros contextos pós-coloniais, é uma forma de racismo e uma das formas mais perniciosas em que a colonialidade continua a moldar o sistema escolar e seus resultados profundamente desiguais. Após esta discussão política, apresentarei um estudo de caso de pedagogia de linguagem e de letramento que parte do multilinguismo como norma e que assume uma abordagem bilíngue dinâmica. O estudo de caso oferece um exemplo de abordagem pedagógica que desenvolve usuários eficazes de recursos linguísticos e de letramento em um espaço de translinguagem estabelecido (GARCÍA & LI WEI, 2014).

## Linguagem pós-apartheid na política educacional na África do Sul

Em 1997, o primeiro governo democrático da África do Sul inaugurou uma política educacional muito celebrada. Seguindo a orientação da constituição da África do Sul de 1996, que reconhecia 11 línguas oficiais, a política afirmava claramente seu objetivo de “promover o multilinguismo, o desenvolvimento das línguas oficiais e o respeito por todas as línguas usadas no país” (DoE, 1997, Preâmbulo 1). O princípio subjacente de “bi/multilinguismo aditivo” definido como “manter a(s) língua(s) materna(s) e também prover acesso e aquisição efetiva de língua(s) adicional(is)” foi apresentado como “a orientação normal de nossa política linguística na educação” (Preâmbulo 5). No entanto, mesmo no idealismo da política pós-apartheid inicial, a ideia de “manter” a língua do lar enquanto se aprendem

outras, e não desenvolvê-la e estender seu conhecimento, está presente. Há também a reprodução da ideia de línguas nomeadas, separadas em silos sem o reconhecimento das variações dentro delas, ou das potenciais lacunas entre as línguas elencadas pela constituição e o uso cotidiano que envolve elementos de mais de uma destas línguas, frequentemente múltiplas em contextos urbanos. Embora a prática amplamente utilizada de mover-se pelas línguas nomeadas no discurso falado, muitas vezes chamada de *codewitching* na literatura, seja comum em salas de aula onde há uma incompatibilidade entre a língua materna dos professores e dos alunos e a língua de aprendizagem e ensino, o fenômeno não é referido, nem como uma norma bi/multilíngue, nem como uma estratégia potencial na política linguística.

Apesar do ethos ‘multilíngue’ do preâmbulo da política de 1997, o que foi legalmente exigido era apenas que os alunos estudassem e passassem em uma língua nos primeiros dois anos de escola e outra língua como ‘primeira língua adicional’ ou segunda língua, a partir do terceiro ano. Embora exista uma literatura extensa e valiosa sobre a falta de implementação de uma política multilíngue nas escolas sul-africanas [2], falta nesta pesquisa a consideração de como a própria língua é conceituada na política, em outras palavras, as ideologias linguísticas presentes na política. A ideologia mais significativa presente tanto no apartheid quanto na política linguística pós-apartheid e sua implementação parte da concepção das línguas como entidades estáveis, delimitadas e claramente diferenciadas umas das outras, ou seja, uma concepção monoglóssica de linguagem. Assim, as ideias sobre o que as escolas devem fazer na implementação da política linguística são profundamente moldadas por ideologias monoglotas que constroem a imagem do aluno ideal ou da criança normal, não como alguém multilíngue, mas monolíngue, e o uso simultâneo de recursos linguísticos multilíngues (ou cruzamento de fronteiras linguísticas) é tomado como problemático e desviante. Existe, portanto, um segmento significativo

nas políticas educacionais no apartheid e no pós-apartheid, bem como as concepções do que é língua e do que se entende (ou não se entende) por competência linguística e capital. Isso significa que, na prática, as mesmas crianças que eram racial e linguisticamente privilegiadas durante a escolarização no apartheid, uma minoria de falantes de variedades tradicionais de inglês e afrikaans, continuam a ser privilegiadas. Embora a política enfatize o “multilinguismo” como norma, ela prescreve práticas monolíngues em uma única língua materna (primeira língua) e uma única segunda língua (denominada Primeira Língua Adicional, PLA<sup>6</sup>). Isso mantém limites estritos entre “línguas nomeadas”, apesar da natureza altamente heteroglósica das práticas linguísticas na vida diária dentro e fora das escolas (por exemplo, MCKINNEY, 2014; PROBYN, 2015).

### Nova política linguística pela porta dos fundos

A *Declaração de política de currículo e avaliação*<sup>7</sup>, introduzida nas escolas em 2010 e ainda em vigor, torna obrigatório que as crianças tenham e sejam aprovadas em duas línguas como disciplinas a partir da 1ª série (e não a partir da 3ª série, conforme previamente determinado). Essas duas línguas são, usando a terminologia do currículo, uma “língua do lar<sup>8</sup>” e uma “Primeira Língua Adicional<sup>9</sup>”. Este documento em vigência introduz uma nova linguagem na política educacional, substituindo o documento de 1997. Embora agora exista a necessidade de uma inclusão antecipada de uma língua adicional e de uma expansão do tempo investido nessa língua como disciplina, não há, no entanto, nenhuma mudança na concepção

---

6 No texto original, First Additional Language (FAL).

7 No original, *Curriculum and Assessment Policy Statements*’ (CAPS)

8 No original, *home language*.

9 No original, *First Additional Language*



de língua, ou nas ideologias linguísticas, informadas no currículo. Essa mudança na política linguística na educação, realizada indiretamente, foi acompanhada por um documento no site do Departamento Nacional de Educação Básica, intitulado “Perguntas mais frequentes sobre Língua de Aprendizagem e Ensino<sup>10</sup>” (DoBE, 2010). Embora não seja uma política oficial, o documento de uma página produziu respostas confiáveis a questões específicas sobre a política linguística para as escolas do ponto de vista governamental e apoiou-se em ideologias linguísticas muito claras. Eu gostaria de dar foco aos últimos cinco pontos que respondem à pergunta: 'É correto que os alunos da fase de base<sup>11</sup> tenham agora que ter sua língua do lar como língua de ensino e aprendizagem mais uma língua adicional? As escolas têm que oferecer mais de duas línguas?'

(5° ponto) Os alunos que são ensinados na sua língua do lar têm um desempenho melhor do que os alunos são ensinados em uma segunda língua ou língua estrangeira. Ao mesmo tempo, os alunos aprendem inglês como disciplina para desenvolver competências básicas nessa língua e, assim, aumentar sua utilidade enquanto língua de aprendizagem e ensino mais tarde (a partir da 4ª série). (DoBE, 2010).

Embora nem a política de 1997 nem o currículo atual da *Declaração de política de currículo e avaliação* estabeleçam oficialmente que as crianças devem mudar da instrução língua do lar para o inglês, após os primeiros três anos escolares, ou seja, na 4ª série, esse modelo de saída precoce do bilinguismo (WALTER, 2008) é uma política amplamente difundida nas escolas primárias (PROBYN, 2005; Departamento de Educação Básica, 2010). Na lista de marcadores, entretanto, vemos em algumas palavras

---

10 No original, *Frequently asked questions about LOLT/Language of Learning and Teaching*

11 No original, *foundation phase learners*

escritas entre parênteses no final do ponto 5, “a partir da 4 série” - que é de fato uma prática esperada. Ademais, os departamentos provinciais de educação não fornecem nenhum tipo de livros didáticos, avaliações ou apoio de aprendizagem para nenhuma das 9 línguas indígenas africanas oficiais. A ideia de que se pode mudar a língua de aprendizagem e ensino em uma sala de aula, de um dia para o outro (ou seja, do último dia da 3ª série ao primeiro dia do novo ano da 4ª série), é questionável e provavelmente nunca ocorrerá dessa forma na prática, exceto nos casos em que o professor da 4ª série tenha apenas competência monolíngue em inglês (muito incomum nas escolas onde uma língua africana é a língua do lar e a língua de aprendizagem e ensino nos anos 1–3). Essa noção de mudança repentina na língua de ensino e aprendizagem, portanto, só faz sentido se alguém estiver trabalhando com uma ideologia monoglôssica, como no caso de instituições claramente delimitadas. Além disso, a ideia de que alguém pode aprender uma língua através da exposição de algumas horas semanais numa disciplina escolar, a fim de ser capaz de aprender exclusivamente por meio dessa língua, depende da “construção social da linguagem, em geral, como um objeto mental individual estável e sem contexto” (BLOMMAERT, 2006, p. 512). Além disso, o currículo em inglês como disciplina não foi projetado para ensinar aos alunos os usos necessários dessa língua para outras áreas do currículo, como matemática ou ciências sociais.

Tendo isso em mente, podemos nos perguntar como as duas afirmações podem ser feitas paralelamente, como no quinto item citado acima - primeiro os alunos “têm um desempenho melhor” quando ensinados em sua língua do lar e, segundo, os alunos devem aprender inglês simultaneamente, mas separadamente em inglês como uma disciplina “para aumentar sua utilidade como língua de aprendizagem e ensino ... (a partir da 4ª série).” Também é indicado que os alunos aprendam “inglês como disciplina para desenvolver competências linguísticas básicas”, mas

sua “competência linguística básica” é insuficiente quando a língua é a ferramenta mais significativa para uma criança acessar o currículo. Não há dúvida de que os pais de classe média de crianças falantes de inglês e afrikaans, que começaram a vida escolar nessas línguas nomeadas e que continuaram a receber educação nessas línguas, jamais aceitarão que seus filhos passem para a 4ª série com apenas “competência básica” dessas línguas de instrução. Numa saída antecipada e numa repentina transição para um modelo bilíngue [3], tal como está amplamente implementada na África do Sul e em diversos outros contextos pós-coloniais, a maioria das crianças serão privadas da oportunidade de usarem seus repertórios linguísticos como fonte de produção de sentido. É difícil não chegar à conclusão de que essas crianças não tenham uma expectativa de se tornarem exitosas produtoras de significado e que possam se envolver com o conhecimento de modo crítico e criativo.

Os dilemas discutidos acima são familiares a diversos contextos diferentes da África do Sul, onde os alunos são multilíngues, mas a política e os currículos são formados por orientações monoglóssicas. Monolingualismo paralelo em vez de heteroglossia [4] caracteriza a política educacional multilíngue globalmente, mas há pouco reconhecimento disso (veja CREESE & BLACKLEDGE, 2010; MARTIN-JONES, 2007). As ideologias monoglóssicas relacionadas à política linguística e currículo, provenientes do colonialismo, são, portanto, um fator central na recontextualização dos recursos linguísticos das crianças africanas como problemas e deficiências em seu ingresso na escola. Com base nessa orientação monoglóssica, apenas os usuários de uma única língua do lar podem ser visualizados como aprendizes ideais ou normativos em tal política. E os monolíngues em inglês, cuja língua do lar corresponda à língua de aprendizagem e ensino, são considerados os alunos “ideais”, causando o mínimo de “problemas” para as escolas.

## De Monoglossia a Heteroglossia: Instrução em língua materna e bilinguismo dinâmico

A crítica à prática de tentar educar as crianças em países pós-coloniais por meio de uma língua estrangeira não é nova. Mas essa crítica é geralmente encontrada no debate sobre os méritos da língua do lar como meio de instrução versus língua estrangeira/inglês como meio de instrução. Esse debate, que opõe claramente uma língua a outra, não é construtivo em um mundo onde o multilinguismo é a norma e onde as práticas linguísticas cotidianas são heteroglóssicas, constantemente transgredindo as fronteiras da “língua” socialmente construída. A noção de “língua materna” ou de uma única língua dominante em casa também é problemática.

No louvável interesse de acesso à educação de qualidade, a UNESCO defende a língua do lar como meio de ensino para todas as crianças e como requisito básico para uma educação de qualidade desde 1953 (UNESCO, 1953, 2003). Mas, como Ag e Jørgensen (2013) apontaram, “a opinião de que cada pessoa deve ter uma relação próxima com uma ‘língua’, quase invariavelmente a ‘língua materna’ da pessoa” é também uma consequência de uma ideologia monoglóssica (2013, p.527, ver também MAKONI & MEINHOF, 2003; SEBBA, 2000; WINKLER, 1997). Em outras palavras, a noção de língua materna e a ideia de que todas as crianças/adultos possuem uma única língua dominante que é aprendida desde o nascimento, (re)produz a criança monolíngue como norma. A noção de língua materna também se alinha com a língua vista como objeto e invoca uma única língua padrão, negando a natureza heteroglóssica da linguagem e as múltiplas variedades de línguas nomeadas. Relacionada a isso está a preocupação de que para muitas crianças africanas em contextos urbanos, caracterizados historicamente pela migração, os vernáculos urbanos variam muito da forma padrão das línguas mencionadas pela constituição sul-africana. (MAKONI *et al.*, 2010) Nesses casos, é o próprio conceito de

língua materna que pode negar a esses alunos o acesso à aprendizagem por meio do repertório e das práticas linguísticas que lhes são mais familiares e que levam para a escola formal.

Outra preocupação é com o uso politizado, historicamente, de ensino de língua materna com o objetivo de impedir o acesso ao inglês nos contextos coloniais britânicos. De Klerk (2002) mostra a relação histórica entre a educação em língua materna e a educação Bantu, vista como inferior, imposta pelo apartheid. A educação Bantu estabeleceu o meio de instrução em língua materna, inicialmente durante a escolaridade primária (até a 8ª série) e depois para a 4ª série, com uma transição repentina para o inglês ou afrikaans como língua de instrução. A educação na língua materna, portanto, passou a ser associada à restrição do acesso dos alunos ao inglês [5]. Como Makoni (1999) apontou, o legado da invenção colonial de línguas africanas na África do Sul vive fortemente por meio dos direitos linguísticos pós-apartheid na constituição. Enquanto tenta minar o domínio do afrikaans e do inglês, por meio da inclusão de nove línguas indígenas como oficiais, a cláusula dá continuidade às categorias etnolinguísticas usadas para dividir e governar os povos africanos durante o apartheid. Essas línguas nomeadas oficiais informam e restringem o que é considerado verdadeiramente uma língua que pode ser usada e estudada como disciplina escolar (MAKONI, 1999, 2003). No entanto, as construções coloniais de línguas indígenas, em muitos casos, foram sedimentadas nos repertórios linguísticos das pessoas. E, apesar de sua construção colonial, muitas pessoas têm fortes apegos ou investimentos nas línguas oficiais sul-africanas.

## **De Monoglossia a Heteroglossia: Princípios para o bilinguismo dinâmico na prática**

Tendo apresentado uma análise das ideologias monoglóssicas que sustentam a língua na política educacional e sua implementação em um

contexto pós-colonial, assim como as limitações da ‘língua materna’ apenas na educação, eu gostaria agora de defender uma concepção alternativa de linguagem e pedagogias de letramento que visam desvincular-se da colonialidade. Essa pedagogia parte da heteroglossia como norma e reposiciona os alunos de origens não-dominantes como alunos habilitados e legítimos. Isto tem como objetivo interromper a abordagem monolíngue dominante no ensino de línguas e, especificamente, frear a anglonormatividade, bem como interromper os limites que são construídos ou os limites entre as línguas nomeadas. Ou seja, eles interrompem a expectativa de que todos os alunos serão proficientes e farão uso exclusivo de uma variedade particular de prestígio do inglês padrão, bem como a expectativa de que apenas uma língua “pura” seja usada em uma determinada atividade e espaço. Na minha opinião, as pedagogias que trabalham para mudar o posicionamento do déficit de estudantes africanos e outros não-dominantes e seus recursos linguísticos precisam incluir pelo menos duas orientações:

- em primeiro lugar, um foco na relação entre língua e poder, e em especial nas línguas (além do inglês padrão e outras consideradas mais convencionais) que são marginalizadas nas aulas de língua e alfabetização bem como no sistema escolar de um modo mais amplo (Consciência Crítica da Linguagem);
- e, em segundo lugar, permitir que os alunos utilizem livre e criativamente seus repertórios linguísticos e multimodais completos para aprender, não apenas em aulas de línguas e alfabetização, mas em todo o currículo.

Em relação ao primeiro foco, língua e poder, precisamos envolver estudantes e professores a desenvolverem um conceito de língua(s), ideologias linguísticas e como essa reflexão conceitual pode beneficiar

alguns e prejudicar outros (por exemplo, por meio de perfis linguísticos). Defendo envolver deliberadamente professores e estudantes em uma consciência linguística crítica a fim de combater ideologias que sustentam a anglonormatividade e a monoglossia. Além disso, permitir que os alunos usem plenamente seus repertórios linguísticos e expandir o que é considerado uso linguístico legítimo nas escolas; o segundo foco, demandará uma mudança nas ideologias linguísticas que são hegemônicas nas escolas, nas políticas educacionais e nos currículos escolares. As pedagogias linguísticas transgressoras levarão a sério esses dois focos. No entanto, as ideologias anglonormativas podem ser combatidas por meio de práticas de linguagem heteroglóssicas e discursos heteroglóssicos sobre linguagem. Isso ocorre porque o uso de recursos linguísticos não-ingleses e não-padrão / convencionais na sala de aula, por si só, legitima e aumenta o *status* desses recursos. Assim, o combate à anglonormatividade pode acontecer explicitamente, por meio do trabalho de conscientização crítica da linguagem que se opõe às ideologias hegemônicas da linguagem, e implicitamente, tornando visível, abrangendo e possibilitando o uso dos repertórios linguísticos dos alunos.

Um conceito heteroglóssico, que recentemente ganhou força em contextos pedagógicos de crescente diversidade linguística na América do Norte e no Reino Unido, é o de translinguagem. Em contraste com as ideologias que promovem o monolinguismo como normativo e as línguas como objetos claramente limitados, o conceito de translinguagem procede da linguagem multilíngue como norma (BLACKLEDGE & CREESE, 2017; GARCÍA, 2009; GARCÍA & LI WEI, 2014; MAKALELA, 2015). A translinguagem tem sido definida de várias maneiras enfatizando a descrição de práticas comunicativas, envolvendo uma gama de recursos semióticos e linguísticos, dimensão ideológica do rompimento do entendimento da linguagem como algo monoglóssico e monomodal. Blackledge e Creese (2017) também destacam as maneiras pelas quais as pessoas 'colocam em

contato diferentes biografias, histórias e origens linguísticas' à medida que traduzem uma língua. Em nossa própria abordagem da translinguagem em contextos pedagógicos da África do Sul (por exemplo, GUZULA *et al.*, 2016), meu foco tem sido na translinguagem:

- como uma prática comunicativa normativa entre bi / multilíngues;
- como uma posição ideológica que resiste à noção de línguas nomeadas como objetos autônomos e limitados; e
- como um termo descritivo que incorpora modos semióticos além da língua.

### **Estudo de caso: Desenvolvimento da bilinguagem entre crianças de 10 a 12 anos na zona rural do Cabo Oriental, África do Sul**

O estudo de caso que aqui apresento relata a iniciativa dos acampamentos de produção escrita *Phemba Mfundu* (Aprendizes do fogo) do Nelson Mandela Institute for Rural Education and Development (NMI), com sede na Universidade de Fort Hare, no Cabo Oriental, África do Sul. Esta iniciativa já existe há algum tempo e minhas descrições são retiradas do terceiro acampamento de produção escrita do ano de 2014, que foi realizado no complexo do Museu Nelson Mandela, local de nascimento de Madiba, Qunu, e do qual participei. Os acampamentos de produção escrita foram iniciados como oficinas de demonstração para professores em escolas rurais isoladas, que reclamaram que as estratégias a que foram expostos durante as oficinas de treinamento de professores em serviço não eram viáveis em suas próprias configurações de sala de aula e com seus alunos em particular. A equipe do NMI estava, portanto, desafiando explicitamente o déficit de ensino das crianças de zonas rurais nas escolas com o objetivo de mostrar aos professores o que essas crianças eram



capazes de realizar. Os acampamentos, que acontecem ao longo de 2-3 dias, são organizados em torno de três feriados no calendário sul-africano anual: Dia da Liberdade (aniversário das primeiras eleições democráticas), Dia da Mulher (celebração da contribuição da mulher para a luta contra o apartheid), e Dia do Patrimônio Cultural. Os feriados fornecem conteúdos temáticos para as oficinas. No acampamento do Dia do Patrimônio Cultural, em que me concentro aqui, 60 crianças do 4º ao 6º ano do ensino fundamental participaram, sendo divididas em quatro grupos de 15 crianças cada. As oficinas são facilitadas pelo pessoal da NMI, bem como por uma equipe de voluntários recrutados, principalmente, entre os estudantes da Universidade de Fort Hare, que fica nas proximidades. Todos os facilitadores voluntários são apaixonados por escrever e por inspirar e apoiar as gerações mais jovens a se tornarem leitores e escritores, sendo alguns deles próprios poetas publicados e/ou artistas performáticos. Os professores das escolas desses alunos frequentam as sessões diárias, participando de atividades e apoiando os alunos nas sessões de redação individuais.

Embora as atividades e sessões específicas variem conforme o acampamento, elas seguem um padrão básico, no qual o primeiro dia começa com as crianças chegando cedo para o café da manhã e depois se reunindo em círculo para uma sessão de jogos, músicas e rimas. Os facilitadores se revezam entre si para conduzir músicas e jogos diferentes, alguns em isiXhosa, alguns em inglês, enquanto outros são híbridos, utilizando os recursos de ambas as línguas. Desde o início, o espaço *Phemba Mfundu* foi criado como um espaço bilíngue onde os recursos em isiXhosa e em inglês são valorizados e as crianças são posicionadas como bilíngues e biletreadas. A última música/jogo envolve as crianças dividindo-as em quatro grupos para seguir seus facilitadores até os alojamentos. Músicas e jogos são usados, ao longo do dia, nos pequenos grupos para energizar as crianças, quando a atenção está diminuindo, e

para injetar diversão e brincadeiras durante o dia. A sessão em pequenos grupos continua com apresentações individuais. Em seguida, sessões de contribuição sobre diferentes gêneros textuais, como narrativas pessoais, poesia e revisão de rascunhos são coordenadas em momentos diferentes. Elas são intercaladas com sessões individuais de redação, nas quais as crianças trabalham em pequenos grupos nas mesas e podem contar com a ajuda de facilitadores e professores. Essas sessões individuais de redação são seguidas por uma sessão comunitária, em que as crianças se voluntariam para ler o que escreveram ou para contar histórias e receber “feedback” de colegas e facilitadores. Todo o grupo de crianças se reúne em *Jamboree* em diferentes lugares do acampamento. Em um dos *Jamboree*, as crianças assistem às apresentações de poetas visitantes, contadores de histórias e músicos, e/ou apresentações de facilitadores voluntários. Outro tipo de *Jamboree* é realizado pelas próprias crianças. Nos grupos, as crianças preparam apresentações de suas poesias, histórias, poemas falados e peças de teatro para todo o grupo. Essas apresentações, assim como a publicação de textos selecionados na publicação *Phemba Mfundu*, garantem que as crianças tenham um público real para os textos que estão produzindo. Além das aulas expositivas dirigidas pelos facilitadores, vários recursos são disponibilizados para as crianças em todo o acampamento. Isto inclui uma série de fontes publicadas: histórias, livros ilustrados, biografias e antologias de poesia em inglês e isiXhosa, bem como dicionários bilíngues; anotações da oficina *Phemba Mfundu*, compiladas pelo NMI em um livreto para cada criança, incluindo orientações e exemplos sobre diferentes gêneros textuais e modelos de escrita; e anotações geradas de forma colaborativa durante as sessões que são feitas pelos facilitadores e colocadas nas paredes ao redor dos diferentes locais para as crianças consultarem, como nas Figuras 1 e 2 a seguir.

A valorização dos recursos tanto do isiXhosa quanto do inglês fica evidente na seleção e produção de materiais didáticos. Os livros publicados

são disponibilizados em isiXhosa e inglês, e, às vezes, o mesmo livro está disponível nas duas línguas; as anotações dos alunos são bilíngues, a maioria das notas de instrução estão disponíveis em isiXhosa e inglês e com exemplos de texto em isiXhosa e em inglês fornecidos para cada um dos gêneros tratados nas anotações. As anotações produzidas de forma colaborativa pelos facilitadores e pelas crianças (ver Figuras 1 e 2) apresentam uma translanguagem entre isiXhosa e inglês, com os facilitadores tendendo a registrar as notas de acordo com a língua usados pela criança. Os próprios facilitadores movem-se perfeitamente entre os recursos de isiXhosa e inglês em suas conversas e as crianças são livres para utilizar seus repertórios linguísticos completos quando contribuem para as sessões da oficina, contando ou interpretando e escrevendo textos. O bilinguismo dinâmico e a translanguagem são, assim, modelados como a norma em textos falados, interpretados e escritos. Os exemplos de regras básicas geradas de forma colaborativa em um grupo (Figura 1) refletem este uso natural da linguagem com duas regras básicas geradas e registradas em inglês “*No fighting*” e “*Respect each other*”<sup>12</sup> entre uma série de regras expressas em isiXhosa. Da mesma forma, o exemplo do painel na Figura 2, que registra as metas, “*What are we doing here?*” (*Senzani Apha*) e “*What we did at the previous camp*” (*Izinto besisenza kwinkampu endlulileyo*)<sup>13</sup>, utiliza recursos de isiXhosa e inglês sem separação rigorosa entre as línguas, como visto na Figura 2 “*Sibukele ne film*”/ *We watched a movie*<sup>14</sup>. O registro da translanguagem em texto escrito dessa forma modela para as crianças a legitimidade das práticas de uma linguagem fluida no espaço. Embora a translanguagem seja comum durante as conversas em sala de aula na África do Sul, é muito incomum ver isso por escrito no quadro.

---

12 “Não brigar” e “Respeitar uns aos outros”

13 “O que estamos fazendo aqui?” e “O que fizemos no acampamento anterior”

14 “Assistimos a um filme”

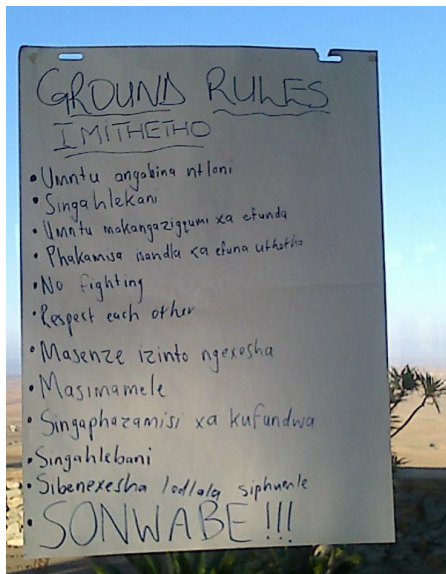


Figura 1; Fonte: elaboração própria. Tradução da Figura 7.1: “Ground rules”/Imithetho: Umntu angabina ntloni/Don't be shy; Singahlekakani/We don't laugh at each other; Umntu makangazigqumi xa efunda/ Don't cover yourself [hold the book to close to your face] when you read; Phakamisa isandla xa efuna uthetho/ Put your hand up when you want to talk; Masenze izinto ngexesha/ Let's work within the given time; Masimamele/Let us listen; Singaphazamisi xa kufundwa/ Let's not disturb others when we are learning; Singahlebani/ We don't gossip about each other; Sibenexesha ladlala siphumle/we have time to play and rest; Sonwabe/ We must have fun!!!<sup>15</sup>

15 “Regras básicas”/ Não seja tímido / Não rimos um do outro / Não se cubra [segure o livro perto do rosto] ao ler / Levante a mão quando quiser falar / Vamos trabalhar dentro do prazo determinado/ Vamos ouvir/ Não vamos perturbar os outros quando estivermos aprendendo / Não fazemos fofocas uns sobre os outros / Temos tempo para brincar e descansar / Devemos nos divertir!!



Figura 2; Fonte: elaboração própria

Concentro-me agora em descrever algumas das atividades específicas do acampamento do Dia do Patrimônio Cultural de setembro de 2014. Após as músicas e os jogos em círculos no pequeno grupo, o facilitador conduziu o grupo para as apresentações, pedindo a todos que se apresentassem e que nos falassem sobre seus nomes de clã. Esta atividade foi explicada e conduzida em isiXhosa com uma breve translinguagem em inglês. Por meio da própria apresentação do facilitador em isiXhosa, as crianças foram convidadas a valorizar suas famílias e sua língua de origem. O facilitador encerrou a sessão usando translinguagem entre inglês e isiXhosa, com uma mensagem final em inglês ‘Obrigado, pessoal, por compartilharem coisas que não sabíamos sobre vocês. [Agora todos podemos sentir] “Este é o meu grupo e sou bem-vindo aqui”. ‘ Seguindo as introduções do nome do clã, o facilitador iniciou a noção de ‘herança’ e conduziu uma discussão usando os recursos em isiXhosa e inglês. Outro dos facilitadores da NMI

usa o t3pico para chamar a aten33o para a l3ngua, e, neste caso, isiXhosa, como parte de sua heran3a: ‘a l3ngua vem 3 minha mente quando penso em minha heran3a’ (‘algo que valorizamos, algo que amamos’ ). Esse 3 um raro momento em que a aten33o 3 explicitamente direcionada para a l3ngua nomeada, sendo usada como meio de comunica33o. A facilitadora orienta as crian3as a lerem em voz alta a vers3o em ingl3s do texto sobre ‘Heran3a, cultura e identidade’ em seus manuais. Ela justificou sua escolha do texto em ingl3s, explicando 3s crian3as que muitas vezes elas n3o t3m oportunidades suficientes para ler textos em ingl3s. Ela faz com que as crian3as se revezem na leitura dos par3grafos do texto e, no final, pede que leiam a vers3o em isiXhosa silenciosamente para refor3ar a mensagem. H3 um posicionamento discursivo sutil aqui das crian3as mais fluentes em isiXhosa do que em ingl3s.

Ap3s uma sess3o de escrita individual de poesia, com algumas crian3as auxiliadas por facilitadores e professores na revis3o dos rascunhos de seus poemas, a facilitadora, Mihlali, reuniu as crian3as para uma sess3o de *feedback* em grupo. Ela p3s duas vers3es do poema de uma crian3a em destaque no painel: um primeiro rascunho e um rascunho revisado, e pediu ao grupo que procurasse diferen3as entre as duas vers3es e comentasse sobre a efic3cia relativa das escolhas feitas pelo autor. O poema foi escrito em ingl3s e a pr3pria Mihlali fala em ingl3s quando convida as crian3as a responderem ao poema; a liberdade das crian3as na escolha da l3ngua em que devem responder fica, no entanto, clara, considerando o fato de que crian3as diferentes fazem escolhas diferentes e n3o se chama a aten33o para quais recursos lingu3sticos as crian3as escolheram.

Ap3s o almo3o, as crian3as foram apresentadas com uma sess3o de *Jamboree* com duas apresenta33es dos convidados Zukiswa Wanner (autora) e Dineo Pule (m3sico). Wanner narrou sua releitura africana do conto Rapunzel, *Refilwe*, em ingl3s e Dineo Pule interpretou o segundo canto em isiXhosa e tocou o *Uhadi* (tradicional arco musical Xhosa feito

de madeira, uma única corda e uma cabaça seca). O público foi então convidado a compartilhar suas histórias ou poemas. Uma criança contou duas histórias: a primeira em isiXhosa e a segunda em inglês. A história em inglês era sobre uma garota que deixou a África do Sul para ir aos Estados Unidos quando tinha cinco anos e aprendeu apenas inglês. O dilema apresentado é que, ao voltar para sua aldeia no Cabo Oriental, ela não consegue se comunicar com a avó e os primos em isiXhosa e se sente excluída. Embora o narrador use principalmente o inglês, ele é capaz de comunicar a exclusão da menina por meio do uso estratégico de isiXhosa, destacando as limitações dos recursos linguísticos da menina somente em inglês e sua exclusão. Notei que este tema também havia sido explorado anteriormente em um conto publicado na coleção editada da *Phemba Mfundi*, em 2014, na qual a experiência de uma criança que é escolarizada na única escola em inglês urbano da cidade, perde sua capacidade de falar isiXhosa e fica igualmente isolada de sua avó e das outras crianças ao voltar para a aldeia familiar. Essas histórias invertem os discursos que privilegiam exclusivamente o ensino médio inglês e o sonho de morar nos EUA. Eles fornecem evidências de que as crianças *Phemba Mfundi* estão internalizando os discursos contrários à anglonormatividade que circulam nos acampamentos de escritores. Suas apresentações e trabalhos escritos também fornecem provas do uso imaginativo de recursos linguísticos e de letramento, bem como outros modos de construção de significado.

Apesar da fluidez com que a translinguagem, utilizando isiXhosa e inglês, é usada nas discussões orais, jogos, canções e aulas expositivas nas oficinas, as crianças tendiam a escrever seus poemas e histórias em uma única língua, seja inglês ou isiXhosa. A mesma criança pode escolher escrever um poema em inglês e uma narrativa em isiXhosa ou vice-versa. No final do ano, quando as crianças são encorajadas a enviar seus escritos para inclusão na revista anual *Phemba Mfundi*, publicada pelo NMI, elas são solicitadas a enviar pelo menos um texto em isiXhosa e um em inglês,

embora possam enviar mais. A revista publicada segue uma abordagem bilíngue semelhante ao manual ou notas do acampamento, em que seções são rotuladas e temas introduzidos em ambas as línguas, muitas vezes sendo paralelos um ao outro, em uma coluna à esquerda e à direita ao longo da página. A própria escrita criativa é reproduzida na língua em que é escrita, sendo assim, apenas o texto editorial é incluído em duas línguas. Isso é significativo por duas razões. Em primeiro lugar, embora a translanguagem ou a utilização fluida dos recursos de isiXhosa e do inglês seja a norma em discursos falados, escritos e multimodais durante as sessões conjuntas no acampamento, isso não significa que as crianças e os facilitadores não possam produzir textos em uma única língua quando eles o desejam ou são obrigados a fazê-lo. Não há dúvida de que, para essas crianças, isiXhosa é sua língua dominante, embora elas estejam se tornando bilíngues e biletreadas com sucesso em inglês e isiXhosa por meio da iniciação em práticas de translanguagem nos acampamentos de produção escrita.

Ao reposicionar as crianças como imaginativas, entusiastas e capazes de criar significados, os acampamentos *Phemba Mfundu* ilustram a pedagogia transgressiva de várias maneiras. Facilitadores bilíngues altamente proficientes constantemente provocam a ideologia monoglóssica, que mantém as línguas em silos separados, na medida em que modelam a translanguagem por meio do uso espontâneo, e às vezes deliberado, de todos os recursos de seus repertórios linguísticos. O fato de que, na maioria das vezes, a atenção não é voltada para as línguas nomeadas, significa que a translanguagem é construída como uma prática linguística normativa neste contexto. A falta de atenção às línguas nomeadas e a falta de julgamento do uso da língua das crianças significa que essas crianças podem correr riscos no uso do inglês como bilíngues emergentes. Fiquei impressionada com o exemplo de um menino que sempre optou por fazer suas contribuições em inglês, apesar do fato de que teria sido mais fácil para ele falar em isiXhosa. Outras crianças contribuíram, com mais frequência, oralmente em



isiXhosa, mas produziram textos escritos em inglês. A liberdade de escolha em relação aos recursos linguísticos permitiu que as crianças exercessem seu livre-arbítrio nos acampamentos de produção escrita. Os discursos sobre a língua, que são produzidos nas discussões, criticam ainda mais a anglonormatividade ao valorizar abertamente o isiXhosa tanto como um recurso atual quanto como uma parte significativa da herança das crianças. As próprias crianças reproduzem esses discursos em suas próprias escritas e performances, destacando a inadequação de outras que são monolíngues em inglês.

## Conclusão

Este capítulo chamou a atenção para a orientação monolíngue do atual currículo e política linguística sul-africana, conforme é implementado nas escolas. Argumentei que o currículo e a política reforçam a anglonormatividade, ignorando os recursos linguísticos da maioria das crianças sul-africanas. O fornecimento exclusivo de materiais de aprendizagem monolíngues, avaliações e currículo em inglês não só contraria o direito constitucional das crianças de receberem educação em suas línguas familiares, mas também ignora as formas heteroglóssicas em que a língua é usada na vida diária e a extensa literatura de pesquisa sobre as dinâmicas abordagens bilíngues de ensino e aprendizagem. A língua na educação é, portanto, um espaço no qual a longa sombra da colonialidade (e de seu apartheid) é lançada com consequências desastrosas para as crianças de língua africana e para os falantes de variedades não-padronizadas. Não há dúvida de que é urgente uma revisão da desatualizada Política de Línguas em Educação de 1997 e da oferta de línguas no currículo atual.

No entanto, ocorrendo fora da escola formal, o espaço de aprendizagem e criação do clube de escrita *Phemba Mfundu* não é moldado e limitado pelas ideologias da linguagem colonial que saturam o sistema

escolar. Os alunos não estão restritos ao uso de apenas uma língua nomeada por vez e à valorização exclusiva do inglês como língua europeia. Embora a construção da língua nomeada isiXhosa, reconhecida como uma das 11 línguas oficiais da constituição, possa ser vista como produto de intervenção missionária e, portanto, uma construção colonial, ela foi apropriada como um recurso pelas crianças para projetar seus próprios significados fora das restrições da anglonormatividade e dos modos coloniais impostos de conhecer e ser. Ao contrário das salas de aula da escola, não se espera que as crianças operem em uma língua (como se fossem monolíngues), mas que possam recorrer a seus repertórios linguísticos e semióticos completos. Os materiais escritos são produzidos bilinguamente, mostrando às crianças como o conhecimento pode ser feito e compartilhado por meio dos recursos linguísticos de sua ancestralidade e não, exclusivamente, através do inglês e outras línguas europeias. As crianças do *Phemba Mfundu* (Aprendizes do fogo) acendem uma centelha de esperança de que podemos trabalhar contra a colonialidade e abraçar a heteroglossia na pedagogia da linguagem e do letramento nas escolas sul-africanas e em outras partes do mundo.

## Notas

- [1] Anglonormatividade baseia-se na noção feminista-pós-estruturalista de heteronormatividade que coloca em primeiro plano a normatividade institucionalizada da heterossexualidade e as consequências negativas de longo alcance para aqueles que não se identificam como heterossexuais.
- [2] Destaca-se nesta literatura a falta de um plano de implementação da política; o fato de o novo currículo nacional ter sido desenvolvido separadamente da política linguística, indicando, assim, uma falta de vontade política para promover o multilinguismo; bem como a percepção comum entre os pais de que as crianças só desenvolverão proficiência avançada em inglês se o usarem como meio de instrução (ver Banda, 2000; De Klerk, 2002; Heugh, 2013; Plüddeman, 2015; Probyn *et al.* , 2002, 2005).
- [3] O modelo de saída precoce refere-se ao uso do ensino da língua inicial nos primeiros anos de escolaridade (1–3 anos), com saída antecipada

para o ensino da língua inglesa posteriormente; O modelo de transição repentina refere-se a uma mudança repentina na linguagem de ensino de um ano para o outro (ver Walter, 2008).

- [4] Segundo Bakhtin (1981), a heteroglossia pode ser definida como o uso complexo e simultâneo de uma gama diversificada de registros, vozes, línguas ou códigos, em nossa vida diária, mas também chama a atenção para a tensão potencial entre diferentes tipos de registros e vozes. (Ivanov, 2000, ver também Bailey, 2007).
- [5] Ver Brutt Griffler (2002) sobre o uso da língua materna como meio de instrução, a fim de restringir o acesso ao inglês nas colônias britânicas do Lesoto e Sri Lanka.

## Referências

AG, Astrid; JORGENSON, Jens Normann. Ideologies, norms, and practices in youth poly-linguaging. *International Journal of Bilingualism*. 17(4) p. 525-539, 2013.

ANZALDUA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. USA: Aunt Lute Books, 1987.

BAILEY, Benjamin. Heteroglossia and boundaries. In: HELLER, Monica (Org.) *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Macmillan, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich . Discourse in the Novel, in HOLQUIST, Michael (Org.) *The Dialogic Imagination four essays*, Austin: University of Texas Press. (translated by C. Emerson and M. Holquist), 1981.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Translanguaging and the Body, *International Journal of Multilingualism*, 14 (3): 250-268, 2017.

BLOMMAERT, Jam. Language Ideology. In: BROWN, Keith (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, volume 6, p. 510-522. Oxford: Elsevier, 2006.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. Class, Ethnicity and Language Rights: An Analysis of British Colonial Policy in Lesotho, Sri Lanka and some implications for language policy. *Journal of Language Identity and Education* 1(3) p. 207-234, 2002.

FREDERICKS, Ilse; DAN, Zodidi. Not allowed to speak Xhosa, *Cape Times*, África do Sul, 2 Set. 2017, page 1.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian., Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), p.103–115, 2010.

DE KLERK, Gerda. Mother tongue education in South Africa: the weight of history. *International Journal of the Sociology of Language* 154, p. 29-46, 2002.

Department of Education. Language in education policy, 14 July 1997. Pretoria: Department of Education, 1997.

Department of Basic Education (DBE). The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African Public Schools: A Quantitative Overview. Pretoria: DBE, 2010.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014.

GUZULA, Xolisa; MCKINNEY, Carolyn; TYLER, Robyn. Language-for-learning: legitimising translanguaging and enabling multimodal practices in third spaces. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 34, p. 211-226, 2016.

HEUGH, Kathleen. Multilingual Education Policy in South Africa Constrained by Theoretical and Historical Disconnections. *Annual Review*

of *Applied Linguistics*. 33, p. 215-237, 2013.

IVANOV, Vyacheslav. Heterglossia. *Journal of Linguistic Anthropology*. 9(1-2). p. 100-102, 2000.

KAMWANGAMALU, Nkonko. One language, multi-layered identities: English in a society in transition, South Africa. *World Englishes* 26(3) p. 263-275, 2007.

MAKALELA, Leketi. Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions. *Per linguam*, 31(3), p. 15-29, 2015.

MAKONI, Sinfree. African languages as Colonial scripts. In: COETZEE, Carli; NUTTALL, Sarah (org.). *Negotiating the Past*. Cape Town: Oxford University Press, 1999.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Introducing Applied Linguistics in Africa. *AILA Review*, 16, p. 1-12. 2003

MAKONI, Sinfree, MAKONI, Busi; ROSENBERG, Aaron. The Wordy Worlds of Popular Music in Eastern and Southern Africa: Possible Implications for Language-in-Education-Policy. *Journal of Language, Identity and Education* 9(1) p. 1-16, 2010.

MALDONADO, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240. 2007

MARTIN-JONES, Marilyn. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: HELLER, Monica (Ed) *Bilingualism: A social approach*, Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan. 2007.

MCKINNEY, Carolyn. Moving between ekasi and the suburbs: The

mobility of linguistic resources in a South African de(re)segregated school. In: PRINSLOO, Mastin; STROUD, Chris (Org.) *Educating for Language and Literacy Diversity*. Basingstoke, U.K.: Palgrave MacMillan. 2014. p. 97-115.

MCKINNEY, Carolyn. *Language and Power in Post-colonial schooling: Ideologies in Practice*. New York and London: Routledge, 2017.

NGŪGĨ WA THIONGO. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 1986.

PLÜDDEMAN, Peter. Unlocking the grid: language in education policy realisation in post-apartheid South Africa. *Language and Education* 29(3), p. 186-199, 2015.

PROBYN, Margie. Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms, *Language and Education* 29(3) p. 218-234, 2015.

SEBBA, Mark. What is 'mother tongue'? : Some problems posed by London Jamaican. In: ACTON, Thomas; DALPHINIS, Morgan (Org.) *Language Blacks and Gypsies Languages without a written tradition and their role in education*. London: Whiting and Birch, 2000, p. 109-121.

PROBYN, Margie. Language and the struggle to learn: the intersection of classroom realities, language policy, and neo-colonial and globalisation discourses in South African schools. In: LIN, Angel; MARTIN, Peter. (Org.) *Decolonisation, Globalisation Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2005.

PROBYN, Margie; MURRAY, Sarah; BOTHA, Liz; BOTYA, Paula, BROOKS, M; WESTPHAL, Vivian. Minding the gaps - an investigation

into language policy and practice in four Eastern Cape Districts. *Perspectives in Education* 20(1), p. 29-46, 2001.

UNESCO. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO, 1953.

UNESCO. *Education in a multilingual World UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO, 2003.

WALTER, S.. The Language of instruction issue: Framing an empirical perspective. In Spolsky, B and Hult, F. (Eds) *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden, Blackwells, 2008. p. 129-146.

WINKLER, G. The Myth of the Mother Tongue: Evidence from Maryvale College, Johannesburg. *South African Journal of Applied Language Studies* 5(1), p. 29-39, 1997.

---

*Decoloniality and language in education: Transgressing language boundaries in South Africa*

**ABSTRACT**

*This chapter draws on theories of Decoloniality to show how language in education policy in South Africa continues to be shaped within a 'colonial matrix of power' (Mignolo, 2009). This leads to the silencing of African children and their exclusion from access to quality education. The chapter argues that transgressing socially constructed language boundaries and disrupting monolingual language ideologies is central to the repositioning of language as a resource for learning in South African schooling. The first part of the chapter provides an analysis of the language ideologies underpinning language in education policies and curricula in South Africa. The analysis will show how Anglonormativity (the expectation that people are or should be proficient in English and are positioned as deficient, even deviant if they are not) and monolingualist ideologies shape the current implementation of language policy in South African Schools. The second part of the chapter presents a case-study of decolonial language and literacy pedagogy that transgresses language boundaries enabling children to draw on their full*

*linguistic repertoires as resources for meaning-making.*

*Keywords: Anglonormativity. Linguistic ideology. Translanguage. South Africa.*

---

Recebido em: 30/11/2021

Aceito em: 06/04/2021



**Varia**



# Polidez, expressão de postura e a comunicação fática: uma análise de interações em um fórum virtual

*Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira<sup>1</sup>*

*João Pedro Marques<sup>2</sup>*

Resumo: Pesquisas vêm demonstrando que o elemento fático da linguagem influencia a conectividade, enriquecendo as trocas intersubjetivas realizadas em ambiente digital (MILLER, 2008; YUS, 2019; ZUCKERMAN, 2020). Diante disso, o objetivo deste estudo foi verificar como/se a expressão de postura linguística (BIBER E FINEGAN, 1988; SCHEIBMAN, 2001 e DUBOIS 2002, EVANS, 2016) e o emprego de estratégias de polidez (LAKOFF, 1977; BROWN & LEVINSON, 1987; CUNHA E OLIVEIRA, 2020) afetam a comunicação fática no ambiente cibernético. Para fazer isso, foi procedida uma análise manual das postagens de um fórum de formação profissional, feita com base na identificação das estratégias linguísticas de postura e de polidez empregadas. Os resultados demonstraram que os participantes atuaram linguisticamente para tornar suas contribuições ao fórum pertinentes e significativas e que o trabalho de face ocorreu mesmo quando o ato de fala central de uma mensagem era intrinsecamente ameaçador. Da mesma forma, ao expressar postura, os participantes concentravam-se na avaliação de um objeto comum de atenção, o que também atuou para fortalecer os laços sociais, demonstrando que a expressão de postura e as estratégias de polidez podem ser relacionadas à comunicação fática digital.

Palavras-chave: Faticidade. Expressão de postura. Polidez. Interação Digital

Considerando que as interações físicas não mais representam um padrão estruturante das interações humanas, na década de 90, Knorr-Cetina (1997) apontou para o fato de que, na chamada “modernidade líquida”, os indivíduos encontravam-se em permanente transformação das

1 Docente da FALE UFGM e pesquisadora na área de Pragmática e de Sintaxe Funcional. É bolsista produtividade do CNPq - Nível 2. Possui um registro constante de publicações e de apresentações em congressos. É líder do GEPTED CNPq (Grupo de Estudos em Pragmática, Texto de Discurso) e atual vice-coordenadora do Programa de Estudos Linguísticos da FALE UFGM.

2 Licenciado em Letras, João Pedro Cirino Marques é mestrando do programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFGM e membro do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED-CNPq). Desde 2019 leciona língua russa no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX) e no programa iUFGM - Idiomas para Fins Acadêmico-Profissionais.

relações sociais, que são majoritariamente mediadas por um objeto, por exemplo, o computador ou o telefone celular. Mais recentemente, uma análise abrangente das interações realizadas no ambiente digital levou Thompson (2020) a propor que as interações digitais sejam caracterizadas de acordo com a difusão e a variedade dos espaços digitais empregados. Nos perfis sociais, por exemplo, o objetivo das interações tende a ser o de estabelecer e de fortalecer conexões por meio de vários recursos digitais, sem necessariamente criar uma situação de comunicação dialógica, ou informacional. Na participação em fóruns, caso deste estudo, por outro lado, a convenção social sugere que os usuários se ratifiquem mutuamente como interlocutores legítimos, o que implica uma contribuição útil para o debate (ORSINI-JONES; LEE, 2018).

De forma geral, a comunicação digital enseja a ocorrência de interação fática, ou a conectividade, em detrimento, algumas vezes, da comunicação dita informacional, ou de conteúdo (MILLER, 2008). Tomada primeiramente como um tipo de comunicação insubstancial e destinada à ratificação do outro (MALINOWSKI, 1923), a comunicação fática é caracterizada, tradicionalmente, por mensagens que não se destinam a comunicar um conteúdo informacional específico. Em vez disso, as mensagens geralmente dizem respeito ao aperfeiçoamento da própria interação, por meio do fortalecimento de laços entre os membros de uma determinada comunidade. Esse tipo de interação objetiva, então, “manter e fortalecer os relacionamentos existentes, a fim de facilitar a comunicação futura” (VETERE; SMITH; GIBBS, 2009). Para além do caráter dito insubstancial da comunicação fática, Zuckerman (2020) ressalta que os seres humanos são predispostos cognitivamente à formação de vínculos. Dessa forma, a comunicação fática deve ser analisada em interface com o caráter informacional da comunicação, e não somente como um componente residual desta. Para isso, segundo o autor, a análise da comunicação fática deve abarcar, ainda, os componentes subjetivos e

ideológicos que forjam a interação social nas várias esferas discursivas (ZUCKERMAN, 2020).

Na proposta deste artigo, a formação de vínculos sociais via linguagem, aqui também referida como comunicação fática, também pode ser relacionada à manifestação linguística de postura, ou de atitude (*stance*). É por meio dela que os falantes atribuem valor aos objetos do mundo, representados nas trocas comunicativas em que estão inseridos. Caracterizada como uma prática discursiva relacional, a tomada de postura está sempre inserida em um determinado contexto de interação e pode, por isso, ser analisada por meio dos recursos pelos quais os falantes avaliam objetos em um contexto específico.

Intrinsecamente dialógicos, os eventos discursivos de tomada de postura também requerem que os participantes definam e interpretem os objetos avaliados de forma que “a articulação e a diferenciação da postura sejam uma atividade conjunta, realizada entre os participantes do discurso, ou seja, envolvem essencialmente a coparticipação dos destinatários” (EVANS, 2016). A expressão de postura envolve, por isso, um tipo de alinhamento interacional, que contribui para formar a identidade de indivíduos, ou de grupos sociais específicos (DU BOIS, 2002; ENGLEBRETSON, 2007; EVANS, 2016).

Nas análises de expressão de postura, é de primeira importância verificar como determinadas formas, ou usos linguísticos, emergem de situações particulares de comunicação, gerando algumas regularidades frequentes na língua (THOMPSON, 2020). Dito de outro modo, as abordagens discursivo-funcionais da linguagem objetivam, entre outros aspectos, integrar as posturas subjetivas dos falantes, expressas por meio dos recursos da língua associados a identidades subjetivas, a sentimentos e a atitudes (SCHEIBMAN, 2001; THOMPSON; HOPPER, 2001). De acordo com Baratta (2009), ao conferir sua marca pessoal à interação, um falante/escritor também se afirma como parte de uma parte de uma comunidade

específica.

A afirmação do pertencimento de grupo também pode ser alcançada pela adesão racional aos princípios da polidez, ou seja, pelo reconhecimento da relevância interacional do trabalho de face, como proposto por Goffman (1967) e por Leech (2014). Na proposta de Brown e Levinson (1987), o trabalho de face é construído por meio do apelo à face positiva dos interlocutores, associado ao pertencimento de grupo e à solidariedade, bem como da preservação da face negativa, ligada ao respeito pelo espaço físico e psicológico do outro e ao direito à não-imposição.

Diante do panorama inicial apresentado, o objetivo deste estudo é analisar a expressão de postura e as estratégias de polidez empregadas em um fórum virtual de formação profissional para compreender como/ se esses recursos linguísticos contribuem para a formação de laços sociais no ambiente digital. Ademais, é importante ressaltar que o termo “discurso digital” será utilizado neste texto a despeito de outras terminologias comumente empregadas, tais como Comunicação Mediada por Computador (CMC). Essa escolha é justificada porque o termo “digital” representa, em nossa visão, uma alternativa terminológica mais ampla, que melhor reflete o significado social da tecnologia por meio da qual objetos variados e difusos são empregados nas interações, conforme também afirma Deumert (2014). O uso desses termos, segundo esses autores, sugere, ainda, uma perspectiva situada e centrada no usuário (LEECH, 2014). A seguir, apresentamos o referencial teórico que guia esta pesquisa.

## **A expressão de postura linguística**

A tomada de postura é um objeto de estudo bastante amplo, que tem ocupado a literatura da área há décadas (ENGLEBRETSON, 2007). Em linhas gerais, ela é entendida como um processo pelo qual um falante (ou tomador de postura - *stancetaker*) posiciona-se com respeito a um objeto

do discurso e o avalia relativamente à sua “qualidade ou ao seu valor” (DU BOIS, 2007 p. 152). Na tomada de postura, os falantes tendem ainda “alinhar-se com outros sujeitos, com relação a qualquer dimensão saliente do valor no campo sociocultural” (DU BOIS, 2007 p. 163).

Nos termos de Du Bois (2007), a tomada de posição é um tri-ato centrado em um foco de atenção compartilhado, iniciado pela tomada de postura do Sujeito 1, que introduz um Objeto de Postura em um enunciado de avaliação, normalmente direcionado a um Sujeito 2. Ao fazer isso, é estabelecida uma relação entre o Sujeito 1, Sujeito 2 e o próprio Objeto de Postura avaliado. Trata-se, portanto, de uma manifestação de intersubjetividade discursivamente construída. Visto dessa forma, um aspecto importante da teoria da postura é a negociação e a tomada de posições, já que os enunciados dos interactantes podem ser paralelos (alinhados), mas também exibir oposição, ou seja, pode haver concordância ou discordância sobre o julgamento do objeto em avaliação (DU BOIS, 2007).

Do ponto de vista gramatical, os recursos referenciais e indexicais das formas linguísticas que envolvem a tomada de postura são chamadas por Du Bois (2007) de componentes de uma “sintaxe dialógica”. Essa denominação é fundamentada no fato de que formas linguísticas particulares são confrontadas com outras formas linguísticas em contextos interacionais específicos e, por meio desse diálogo, novos significados locais emergem. A análise dos componentes da sintaxe dialógica implica, dessa forma, que os significados axiológicos dos objetos de tomada de postura sejam situacionais e contextualmente analisados, não podendo, por isso, identificar atributos permanentes (SCHEIBMAN, 2001).

Em trabalho sobre o tema da tomada de postura em inglês, Biber e Finegan (1989) descreveram uma vasta gama de termos ligados a elementos evidenciais e de afeto. Essa análise foi procedida com base em 500 amostras escritas, originárias de 24 gêneros textuais diferentes. Entre as várias

marcações de postura analisadas, uma das conclusões mais relevantes desse estudo diz respeito à infrequência de expressões diretas de afeto e de evidencialidade na escrita de falantes nativos de inglês. De acordo com Biber e Finegan: “O padrão geral indica que a expressão de postura (afetiva ou evidencial) é uma escolha ‘marcada’ em inglês, e que a norma prevalente é deixar a postura lexical e gramatical sem marcação, colocando assim, nos destinatários, o ônus de inferir a postura do falante” (BIBER; FINEGAN, 1989, p. 108).

Conforme Biber e Finegan (1989) descrevem, a tomada de postura inclui funções linguísticas ligadas à expressão de certeza, à generalização e à indicação do grau de comprometimento com sua veracidade. As expressões linguísticas de postura servem, nesse sentido, para comunicar o grau de certeza acerca de uma proposição (BIBER; FINEGAN, 1989; HYLAND, 2012). Mais importante ainda, ao renunciar à expressão direta de postura, o falante pode estar, implicitamente, impondo sua avaliação subjetiva ao outro.

De forma similar, o estudo de Baratta (2009) discute como a postura pode ser codificada, por exemplo, por meio do uso da voz passiva em ensaios acadêmicos. Tradicionalmente categorizada como uma marcação de desagentivização verbal, a voz passiva, por exemplo, segundo Baratta (2009), pode também servir para sinalizar a inclusão do autor do texto na argumentação apresentada, ou seja, pode ser empregada para sugerir que o autor do texto é membro da comunidade acadêmica à qual o ensaio pertence e, portanto, compartilha das crenças e das teorias específicas da comunidade científica em geral. Nesse efeito de pertencimento encontra-se subjacente uma marca de autoridade intelectual, que pode ser observada no exemplo a seguir, extraído de Schramm (1996 p.158), em que a construção passiva difere-se retoricamente da construção ativa: “Delineamos as leis que regem as variáveis abaixo vs As leis que regem essas variáveis são delineadas abaixo” (SCHRAMM, 1996 p.158).

Do ponto de vista pragmático, o uso da voz passiva também explicita um complexo de trabalho de face. Por um lado, serve para preservar a face negativa do leitor (BROWN; LEVINSON, 1987; LEECH, 2014), ou seja, atua para manter o espaço psicológico do leitor desimpedido e livre de imposições quanto aos argumentos apresentados no texto. Ao mesmo tempo, da parte do autor, o recurso serve para marcar o pertencimento de grupo, alcançando, portanto, um efeito de promoção da face positiva, que é ligada ao desejo de ser aceito e de forjar relações de grupo. Esse duplo efeito é saliente nas produções textuais acadêmicas, como também já atestado por Oliveira, Cunha e Miranda (2017), em estudo sobre nominalizações deverbais em artigos científicos.

Tendo brevemente descrito o referencial teórico acerca da tomada de postura realizada em ambiente de interação face-a-face, bem como em ambiente de interação por escrito, passaremos, na próxima seção, a discutir mais detalhadamente o trabalho de face.

### **Sobre as relações de face no meio digital, teoria da polidez e sua relação com a comunicação fática**

Centrado na situação de interação face-a-face, o pensamento de Goffman (1973) é circunscrito pelas noções de tempo-espaço, baseadas na presença física dos participantes da interação (KNORR-CETINA, 2009). Na contemporaneidade, como todos nós atestamos no dia-a-dia, uma parte substancial das interações ocorre em espaços virtuais, por meio de múltiplas interações, sem tempo ou espaço claramente definidos. Nesse sentido, a acepção estrita de interação face a face não representa mais um aspecto estruturante das relações humanas. Esse aspecto tem sido discutido desde a década de 90, por exemplo, por pensadores como Knorr-Cetina (1997), que cunhou o termo “pós-social” para se referir à expansão dos ambientes interacionais centrados em objetos. A autora argumenta que, na chamada



“pós-modernidade”, os indivíduos vêm experimentando uma mudança nas relações sociais, que passam a ser primordialmente mediadas por objetos (ferramentas, plataformas e equipamentos tecnológicos, por exemplo). Esses recursos permitem não apenas interagir, mas também motivam a comunicação constante com outras pessoas de diversas comunidades, por meio de objetos tecnológicos variados, destinados à formação de vínculos sociais, que são faticamente construídos.

Acerca da comunicação fática na esfera digital, o caso do *Twitter* pode ser considerado exemplar. De acordo com Miller (2008), nesse tipo de plataforma, o tema central das postagens pode ser traduzido como: “o que você está fazendo?”. Dito de outro modo, o objetivo da interação via *Twitter* é, muitas vezes, manter a conexão com a comunidade virtual, sem, necessariamente, produzir conteúdo informacional ou reflexivo.

A análise das interações sociais em geral e daquelas realizadas em ambiente digital levou Thompson (2020) a propor quatro categorias (ou tipos) básicas de interação. O primeiro destes tipos, a interação face a face apresenta, segundo o autor, apresenta as seguintes características centrais: a) ocorre em um ambiente de copresença, ou seja, em um cenário marcado pela relação espaço-tempo; b) é dialógica, já que potencialmente envolve um fluxo bidirecional de comunicação e c) reúne uma variedade de trocas simbólicas paralinguísticas, tais como gestos e expressões faciais, além de sofrer a influência do contexto imediato.

O segundo tipo de interação é o que Thompson (2020) denomina de “interação mediada”, por exemplo, uma conversa pelo telefone, que é caracterizada pela comunicação entre indivíduos que estão fisicamente distantes. O terceiro tipo de troca comunicativa é aquele denominado “interação quase-mediada”, por exemplo, as trocas que ocorrem por meio da TV, de material impresso em geral, e do rádio. De caráter monológico, esse tipo de produção apresenta um fluxo unidirecional e é orientada a uma audiência idealizada.

O quarto tipo de interação proposto por Thompson (2020), que interessa diretamente a este estudo, é a interação digital. Segundo o autor, essa interação caracteriza-se pela difusão de espaços digitais em que os indivíduos criam ou mantêm relações sociais com pessoas variadas, com as quais, muitas vezes, eles interagem apenas virtualmente. Nessa perspectiva, como as interações digitais visam, sobremaneira, ao pertencimento e à conectividade, quando os usuários tornam visíveis, em suas mensagens, não apenas seus perfis, mas também suas contas em outras redes sociais, eles possibilitam que sejam produzidas múltiplas conexões entre interactantes (THOMPSON, 2020).

As interações digitais são também moldadas pela criação de *affordances* (GIBSON, 1977), pois possibilitam uma constante ampliação dos usos das redes sociais, caracterizada pela troca de conteúdo simbólico em múltiplos formatos e modalidades, por exemplo, por meio de figurinhas, mensagens, comentários, fotos, vídeos e *links* para notícias e para conteúdos virtuais em geral (YUS, 2019).

Considerado importante para formação de vínculos sociais pela via da linguagem, o Princípio da Polidez reside na ideia de que o trabalho de face (*facework*, GOFFMAN, 1967) seja fluido e emergente da própria troca comunicativa. Em suma, os aspectos ligados à face (ou à imagem pública) podem variar em algumas culturas e contextos, sendo, por outro lado, majoritariamente orientados para fins de harmonia e de colaboração comunicativa. Nessa direção, de acordo com Lakoff (1977), em um dado contexto interacional, caso o excesso de sinceridade e de clareza possam implicar falta de polidez, o falante tende a optar pela indiretividade, por exemplo, suavizando pedidos e mitigando críticas, ou reclamações (MOON, 2002; CUNHA E OLIVEIRA, 2020).

No caso específico de reclamações, a ameaça à face positiva do destinatário é tipicamente expressa por meio de avaliações negativas de uma situação, ou de um objeto em foco na interação. As reclamações também

podem afetar a face negativa do destinatário, já que geralmente contém uma demanda, implícita ou explícita, de retificação da situação que as originou (KRAFT, GELUYKENS, 2002). Além disso, como a reclamação representa uma ameaça grave à face do interlocutor, ela afeta o relacionamento social e prejudica a coesão dos grupos. Por isso, é comum identificar estratégias de mitigação, por exemplo, os elogios, atuando complementarmente às reclamações.

Quando empregados como estratégia de reparação de face, os elogios atuam de forma preventiva, diminuindo o grau de ameaça de uma reclamação. Segundo Herbert (1989) e Boyle (2000), os elogios podem ser considerados explícitos quando “são reconhecidos como elogios fora do contexto, sendo realizados por um conjunto de expressões convencionais” (BOYLE, 2000). Esse fenômeno pode ocorrer, por exemplo, pelo uso de predicativos e de exclamativos “Que comentário ótimo!”. Nesse caso, o predicativo “ótimo” expressa um julgamento positivo, tipicamente interpretado como elogio.

Elogios explícitos são, ainda, realizados linguisticamente por meio de sentenças declarativas que podem ser afirmativas ou exclamativas (“Eu gostei muito dessa música”, ou “Que linda essa música”, por exemplo). Há também uma escolha lexical limitada de verbos (gostar, amar, adorar) e adjetivos (lindo, legal, fantástico) que caracterizam os elogios.

Apesar de normalmente considerados como atos enriquecedores de face (HERBERT, 1989), os elogios, dependendo do grau de proximidade entre interlocutores, podem também se constituir em uma ameaça à face negativa do destinatário, que pode se sentir constrangido, ou envergonhado (BOYLE, 2000; HERBERT, 1989).

Considerando o referencial teórico discutido nas seções anteriores, ligado principalmente à expressão linguística de atitude e ao trabalho de face, bem como à formação de vínculos na interação digital, apresentaremos, a seguir, a metodologia de coleta e de análise dos dados.

## O cenário do estudo, os participantes e os métodos de análise dos dados

Os dados coletados para este estudo foram retirados de um fórum virtual de colaboração docente, promovido ao longo de um Curso de Capacitação Docente, destinado ao uso de Tecnologias Digitais de Ensino. O curso ocorreu no mês de abril de 2020, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), via Faculdade de Letras (FALE) e Diretoria de Relações Internacionais (DRI- Projeto Idiomas para Fins Acadêmicos e Profissionais- iUFMG), com carga horária de 40 horas.

Participaram do curso cerca de 110 professores de diversas áreas do conhecimento, do ensino fundamental, médio e superior, que interagiram de modo assíncrono por meio de várias plataformas digitais, entre elas, o *Google Classroom*, no qual foi desenvolvido o fórum analisado neste estudo. Os participantes foram divididos em 3 turmas de cerca de 40 alunos cada e concordaram formalmente em contribuir com esta pesquisa, mediante a preservação do anonimato de seus dados e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC).

Para analisar os dados das interações, foram analisadas as postagens iniciais do fórum da turma 1 do Curso. Todas as postagens analisadas foram desidentificadas, por meio da remoção de quaisquer elementos que pudessem revelar a sua autoria. Ademais, foram manualmente identificadas categorias linguísticas de expressão de postura e as estratégias de polidez. Ao mesmo tempo, procurou-se verificar como os usos linguísticos identificados contribuíram para caracterizar, ou para explicar, a noção de pertencimento de grupo e de identidade social, bem como o sentimento de conectividade.

Considerando que, no espaço cibernético, as mensagens sobre um mesmo tema (os chamados *threads*) organizam a interação, os termos Sujeito 1, Sujeito 2, como propostos por Du Bois (2007) e Englebretson

(2007), não foram utilizados. Os autores das postagens são referidos como professora (autora da postagem inicial) e participantes (participantes do curso). A seguir, apresentamos as análises das referidas postagens.

O exemplo 1 é uma mensagem de abertura, em que a professora apresenta o conteúdo a ser trabalhado na semana, os objetivos e também as atividades a serem desenvolvidas pelos participantes do curso. Trata-se, dessa forma, da comunicação de conteúdo informacional. Do ponto de vista interpessoal, a mensagem procura propiciar um ambiente de colaboração, o que é feito, principalmente, por meio de estratégias de atenuação do caráter mandatório da mensagem, por exemplo, pelo uso de condicionantes “Caso você quera” ..., “se tiver” .... Esses recursos diminuem o potencial ameaçador de face dos pedidos em geral (BROWN; LEVINSON, 1987; LEECH, 2014) e, na perspectiva deste estudo, também atuam para reforçar os laços de pertencimento e a solidariedade de grupo (MILLER, 2008; YUS, 2019)

Especificamente com respeito à expressão de postura, o Exemplo 1 apresenta uma renúncia quanto à expressão linguística de julgamento sobre os recursos digitais apresentados. Nesse caso, o ônus de identificar a postura do autor da postagem (a professora) fica, então, a cargo do interlocutor/leitor, ou seja, do participante do curso (BIBER; FINEGAN, 1989).

### Exemplo 1:

---

Neste passo, você irá criar uma atividade para introduzir a sua disciplina ou aula. Pense nos objetivos pedagógicos que pretende atingir, escolha uma das ferramentas digitais apresentadas nos passos anteriores e crie uma atividade de apresentação ou aquecimento para o tema que você escolheu. Poste o seu material aqui para receber o feedback dos tutores.

Caso você queira compartilhar seu material com a turma e/ou receber feedback dos seus colegas e professores, poste o mesmo no mural eletrônico (Padlet) abaixo.  
Se tiver dúvidas em como postar o seu material no Padlet, assista ao vídeo abaixo.

A postagem do Exemplo 1 é seguida do Exemplo 2, em que um

dos recursos digitais apresentados no curso (*Wordcloud*) é avaliado pelo participante como “menos intuitivo do que o esperado”. O exemplo apresenta um desalinhamento de posturas (DU BOIS, 2007, ENGLEBRETSON, 2007), pois sugere um desacordo entre a avaliação de uma ferramenta digital chancelada pela professora e, portanto, avaliada por ela como positiva, e o julgamento do participante do curso, que a caracteriza como “pouco lógica”. Para ratificar a sua tomada de postura (DU BOIS, 2002, ENGLEBRETSON, 2007), o participante do curso ressalta as características negativas da ferramenta, que são descritas por ele em detalhes.

O encerramento da mensagem é marcado pela comunicação de um ato de fala que pode ser classificado como uma reclamação (“O que me incomodou é que a relação de peso das palavras com caber na nuvem não é tão lógica quanto eu achei que seria”). A reclamação implica o desalinhamento de posturas e resulta em uma quebra temporária do vínculo social, além de evidenciar falta de solidariedade comunitária (BOYLE, 2000). Contribui para esse efeito, ainda, o emprego da oração clivada (“O que me incomodou é que...”), indicativa de reforço argumentativo, ao focalizar e individualizar o tema da reclamação (“o que me incomodou foi X e não Y”). Por outro lado, o ato de fala ameaçador é atenuado porque a crítica (e/ou a reclamação) incide na ferramenta digital em si, e não é endereçada diretamente à professora.

### Exemplo 2:

Decidi usar o wordcloud e achei ele menos intuitivo que imaginava. Peguei um dos tópicos da minha última disciplina e coloquei as palavras-chaves (que não eram poucos) e atribuí os pesos. Não coube todas as palavras. Fui tentando reduzir os pesos, mas ele só foi ficando mais vazio e ainda sim as palavras não cabiam. Por fim, decide reduzir o objetivo da minha nuvem para os aspectos que trabalharia nas primeiras aulas e ainda sim tive dificuldade em colocar tudo. O que me incomodou é que a relação peso das palavras com caber na nuvem não é tão lógica como achei que seria.

O Exemplo 3 contém 2 mensagens. A primeira delas inicia-se com uma avaliação categorial sobre as funcionalidades da ferramenta digital em

foco na discussão (“palavras muito grandes são problemáticas de encaixar no *Wordcloud*”), seguida de um testemunho pessoal (“no meu exemplo ‘memória imunológica’ ficou de fora em alguns formatos de nuvem”). A produção desse ato de fala, considerado um testemunho, produz efeitos pragmáticos bastante próximos da confissão. Tipicamente, trata-se de um ato de fala que valoriza a face positiva do falante, a quem é atribuído um comportamento verbal sincero (TALWAR, 2016). A mensagem é encerrada com uma sugestão, ou uma oferta (“Uma opção seria mudar o formato da nuvem para que termos maiores pudessem ser encaixados”). Assim como os elogios, as ofertas podem representar uma ameaça à face negativa do interlocutor, pois atingem sua autonomia. Ao mesmo tempo, o uso do termo “opção” atenua essa ameaça, abrindo espaço para uma ação livre de imposições. O termo ainda atua para proteger a imagem da autora da sugestão, prevenindo uma possível ameaça de sua face, em caso de recusa da oferta.

O Exemplo 3 apresenta um realinhamento de posturas (“Eu tentei de tudo, mas no final fiquei satisfeito”). A expressão de postura contida em “satisfeito” atua na reconquista do ambiente colaborativo esperado para o fórum, uma vez que o potencial agressivo de quaisquer ameaças substanciais de face é atenuado (BROWN; LEVINSON, 1987; LEECH, 2014). Nesse sentido, a mensagem também é uma manifestação de comunicação fática, pois evoca a manutenção de um ambiente de colaboração entre os participantes, superando o desalinhamento de posturas contido nas mensagens antecedentes.

### Exemplo 3:

██████████ Oi, ██████████ Palavras muito grandes são problemáticas de encaixar no Wordcloud. No meu exemplo mesmo, o termo “memória imunológica” ficou de fora em alguns formatos de nuvem. Uma opção seria mudar o desenho da nuvem para que os termos maiores pudessem ser encaixados.

██████████ Jul 22, 2020

Oi ██████████ Eu tentei de tudo, mas no final fiquei satisfeito.

Como é possível observar nos exemplos apresentados, a expressão de postura esteve associada ao emprego de estratégias de polidez e contribuiu para a manutenção da conectividade social e da comunicação fática no fórum de discussão analisado. Esse aspecto confirma nosso argumento acerca do significado da interface entre polidez, comunicação fática e expressão de postura, observado em interações centradas em objetos. A justificativa para esse trabalho de face específico pode residir no fato de que, no ambiente digital, torna-se ainda importante ratificar linguisticamente os membros de uma determinada comunidade para contornar as possíveis limitações decorrentes da ausência dos recursos típicos da interação física. A seguir, passamos às considerações finais do estudo.

### Considerações finais

Foi possível identificar, nesta pesquisa, que a manifestação de intersubjetividade foi discursivamente construída por meio das trocas comunicativas postadas no fórum, sendo marcada por um efeito geral de manutenção da convenção social esperada para esse tipo de interação. Nessa direção, foi observado que os participantes trabalharam para tornar suas contribuições pertinentes e significativas, bem como para valorizar a face positiva de si e de seus interlocutores, além de tentar mitigar possíveis ameaças à face negativa. Esse trabalho de face ocorreu mesmo quando o ato de fala central de uma mensagem era intrinsecamente ameaçador, caso, por exemplo, das reclamações e das críticas.

Outro aspecto importante verificado neste estudo foi a tomada de postura integrada à produção de elogios e de ofertas/sugestões. Nesses casos, os participantes do fórum não apenas negociavam suas posturas relativamente a objetos de atenção comum, por exemplo, as ferramentas digitais apresentadas pela professora, como também construíam um espaço de colaboração em que foi possível verificar que a manifestação de



comunicação fática estava integrada à comunicação de conteúdo, já que os participantes comunicavam informações, ao mesmo tempo em que ratificavam-se mutuamente como membros legítimos do fórum.

Por fim, acreditamos que esse estudo tenha podido contribuir para o campo da pragmática digital, cuja análise se baseou na noção de comunicação fática. Reconhecemos, no entanto, que outras pesquisas possam e devam escrutinar e ampliar nossos resultados, especialmente aquelas destinadas a analisar as interações em diferentes plataformas cibernéticas.

## Referências

BARATTA, A. M. Revealing stance through passive voice. **Journal of Pragmatics**, 41, n. 7, p. 1406-1421, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.010>

BIBER, D.; FINEGAN, E. Styles of Stance in English Lexical and Grammatical Marking of Evidentiality and Affect. **Text**, n. 9, p. 93-124, 1989. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93>.

BOYLE, Ronald. “You’ve worked with Elizabeth Taylor!”: phatic functions and implicit compliments. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 26-46, 2000.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. v. 4.

CUNHA, G. X.; Oliveira, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. *Estudos Da Língua(gem)*, v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v18i2.6409>.

DUBOIS, John W. “The stance triangle.” *Stancetaking in discourse*:

*Subjectivity, evaluation, interaction*, v. 164, n. 3, p. 139-182, 2007.

DEUMERT, Ana. The performance of a ludic self on social network(ing) sites. In: SEARGEANT, Philip; TAGG, Caroline (edit.). *The language of social media*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 23-45. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137029317\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137029317_2)

ENGLEBRETSON, Robert, ed. *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. (Pragmatics & Beyond New Series, v. 164).

EVANS, Ash. Stance and identity in Twitter hashtags. *Language@ internet*, v. 13, n. 1, 2016.

GIBSON, James J. The concept of affordances. *Perceiving, acting, and knowing*, n. 1, 1977.

GOFFMAN, Erving. On face-work. *Interaction ritual*, p. 5-45, 1967.

\_\_\_\_\_. *La mise en scène de la vie quotidienne: La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit, 1973.

HERBERT, R. K.; STRAIGHT, H. S. Compliment-rejection versus compliment-avoidance: Listener-based versus speaker-based pragmatic strategies. *Language and Communication*, v. 9, n. 1, p.35-47, 1989.

HYLAND, K. Undergraduate Understandings: Stance and Voice. In: HYLAND, Ken; GUINDA, Carmen Sancho (edit.). *Final Year Reports*. London: Palgrave Macmillan, 2012

KRAFT, Bettina; GELUYKENS, Ronald. Complaining in French L1 and L2: A cross-linguistic investigation. *Eurosla Yearbook*, v. 2, n. 1, p. 227-242, 2002.

KNORR-CETINA, K. Sociality with Objects. *Theory, Culture & Society*, v. 14, n. 4, p. 1–30, 1997.

\_\_\_\_\_. The synthetic situation: Interactionism for a global world. *Symbolic Interaction*, v. 32, n. 1, p. 61-87, 2009.

LAKOFF, R. What you can do with words: politeness, pragmatics and performatives. In: ROGERS, A.; WALL, B; MURPHY, J. P. (org.) *Proceedings of the Texas Conference on performatives, presuppositions and implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1977. p. 94-120.

LEECH, G. The pragmatics of politeness. Oxford: Oxford University Press, 2014

MILLER, Vincent. New media, networking and phatic culture. *Convergence*, v. 14, p. 387–400, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. Psycho-analysis and anthropology. *Nature*, v. 112, n. 2818, p. 650-651, 1923.

MOON, K. Speech act study: Differences between native and non-native speakers' complaint strategies. *TESOL Working Papers series*, College of Arts and Sciences, American University, n. 1, 2002.

SCHEIBMAN, Joanne. Local patterns of subjectivity in person and verb type in American English conversation. *Typological Studies in Language*, n. 45, p. 61-90, 2001.

OLIVEIRA, A. L. A. M; CUNHA, G. X.; MIRANDA, M. V. Nominalizations as complex strategies of politeness and face-work in scientific papers written in Brazilian Portuguese. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 59, p. 361, 2017.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CUNHA, G. X.; MIRANDA, M. V. Nominalizations as complex strategies of politeness and face-work in scientific papers written in Brazilian Portuguese. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 59, p. 361, 2017.

TALWAR, Victoria *et al.* Children's evaluations of tattles, confessions, prosocial and anti-social lies. *International Review of Pragmatics*. v. 8, n. 2, p. 334-352, 2016..

THOMPSON, John B. Mediated interaction in the digital age. *Theory, Culture & Society*, v. 37, n. 1, p. 3-28, 2020. THOMPSON, Sandra A., and Paul J. Hopper. "argument structure: Evidence from conversation [J]." *Frequency and the emergence of linguistic structure* 45 (2001): 27.

SCHRAMM, Andreas. Using aspect to express viewpoint in EST texts. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 2, p. 141-164, 1996.

VETERE, Frank; SMITH, Jeremy; GIBBS, Martin. Phatic interactions: Being aware and feeling connected." In: MARKOPOULOS, Panos; RUYTER, Boris de; MACKAV, Wendy. *Awareness Systems. Advances in Theory, Methodology, and Design*. Berlin: Springer, 2009. p. 173–186

YUS, Francisco. An outline of some future research issues for internet pragmatics. *Internet Pragmatics*, v. 2, n. 1, p. 1-33, 2019.

ZUCKERMAN, Charles H. P. Phatic, The: Communication and Communion. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, p. 1-5, 2020. YUS, Francisco. "An outline of some future research issues for internet pragmatics." *Internet Pragmatics* 2.1 (2019): 1-33.

---

*Politeness, expression of posture and phatic communication: an analysis of*

*interactions within a virtual forum*

*Abstract: Recent research has shown that the phatic element of language influences connectivity, enriching intersubjectivity in exchanges carried in the digital environment (MILLER, 2008; YUS, 2019; ZUCKERMAN, 2020). From this viewpoint, the objective of this study was to verify how the expression of linguistic posture (BIBER AND FINEGAN, 1988; SCHEIBMAN, 2001 AND DUBOIS 2002, EVANS, 2016), and the use of politeness strategies (LAKOFF, 1977; BROWN & LEVINSON, 1987; CUNHA AND OLIVEIRA, 2020) affect phatic communication in the on-line environment. In order to do this, a manual analysis of the posts from a professional training forum was carried out, based on the identification of the linguistic strategies of posture and politeness employed. The results demonstrated that the participants acted linguistically to make relevant and meaningful contributions to the forum and that face-work took place even when the central speech act of a message was intrinsically threatening. Similarly, when expressing posture, the participants concentrated on the evaluation of a common object of attention, which also acted to strengthen social bonds, which also proved that the expression of posture can be associated with digital phatic communication.*

*Keywords: Phatic Communication. Expression of posture. Politeness. Digital Interaction.*

---

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 23/06/2021

# Epistemologia da errância: a sedentarização da significação na linguagem científica

João Flávio de Almeida<sup>1</sup>

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar de forma introdutória as noções de errância e sedentarização como figuras teóricas para a concepção de uma Epistemologia da Errância, tal como proposta em *Epistemologia da Errância: erro, hiância e ciência em discurso*, de João Flávio de Almeida. Esse olhar epistemológico tem como foco interrogar a produção, a circulação e os efeitos dos saberes científicos na contemporaneidade para, com base nisso, propor uma nova perspectiva e uma nova forma de escuta de saberes denegados e foracluídos dos muros acadêmicos. Neste artigo, o itinerário teórico passa por uma breve apresentação dos conceitos, mas detém-se principalmente em resgatar da historiografia os primeiros modelos de relação do ser humano com o mundo, a saber, errância, nomadismo e sedentarismo - atentando-se às peculiaridades de seus funcionamentos -, para então propor um aparato teórico-analítico sobre a epistemologia dos saberes científicos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Epistemologia; Errância; Erro; Discurso Científico

Neste artigo, pretende-se delinear os pressupostos iniciais daquilo que chamamos, aqui, de Epistemologia da Errância (ALMEIDA, 2019): um olhar sobre a produção de saberes filosóficos e científicos na contemporaneidade, calcado no campo de estudos conhecido como Análise do Discurso Francesa (PÊCHEUX, 2008; 2009). O objetivo principal deste texto é delinear as noções de errância e sedentarismo, de tal forma que possam ser usadas como figuras teóricas (transposição de sentidos) entre tais conceitos e os gestos discursivos de produção de saberes científicos. Logo, propõe-se aqui cotejar conceitualmente: a) as noções advindas do campo da história, a saber, as relações dos primeiros

1 Graduado em Comunicação Social e em Filosofia. Mestre e doutor pela UFSCar, Pós-doutor pela USP. Professor na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Realiza pesquisas em Análise do Discurso, Discurso Imagético, Discurso Artístico e Filosofia da Linguagem.

seres humanos com o espaço que habitavam - errância, nomadismo e sedentarismo -, com: b) as relações de produção de sentidos ditos “científicos”. Nesses termos, as possibilidades emergem na forma de uma produção errante de saberes, em contraposição a uma produção sedentarizada de saberes, com tudo aquilo que implica cada uma dessas variantes.

De saída, importa ressaltar que este itinerário teórico parte da relação entre epistemologia e língua, ou seja, assume que saberes e conhecimentos se estruturam como linguagem e por isso são submetidos aos mesmos jogos discursivos que os demais saberes (PÊCHEUX, 2009, p.35). Logo, o objeto de estudos aqui analisado é o saber científico, e não o conhecimento científico, tal como diferencia Lyotard:

Pelo termo “saber” não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber escutar etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir ‘bons’ enunciados denotativos, mas também ‘bons’ enunciados prescritivos, avaliativos... Não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros. Ao contrário, permite ‘boas’ performances a respeito de vários objetos de discurso (LYOTARD, 2015, p. 36).

Essa escolha se justifica pela competência na qual podemos ingressar sem prejuízos teóricos: só podemos abordar, aqui, a prática linguageira

e discursiva fundante dos saberes ditos científicos, ou seja, aqueles sentidos que transbordam para fora do campo científico, subsidiando outros enunciados. Evidentemente, não nos colocaremos a confrontar os conhecimentos científicos; apenas podemos colocar em questão – para analisar seus efeitos discursivos e sociais - são os saberes que ultrapassam os limites da academia e passam a fornecer sentidos “verdadeiros, claros e evidentes”, nas palavras de Lyotard, alicerces de “boas performances a respeito de vários objetos de discurso” (LYOTARD, 2015, p. 36).

O percurso proposto neste artigo se inicia pelo delineamento das noções de errância e sedentarização. Tal itinerário teórico, calcado na história, se justifica pelas nuances que tais modos de vida podem nos oferecer como subsídio para um modelo teórico. Olhar para os primeiros humanos, seus ganhos e perdas, suas concepções de progresso e fracasso, mas principalmente seus gestos de transformação do mundo, permite-nos formular uma figura teórica capaz de auxiliar na compreensão da produção de saberes na contemporaneidade. Com base nessas figuras teóricas, propomos interrogar a produção de saberes científicos e seus efeitos nas sociedades contemporâneas na qual a linguagem dita “científica” já se encontra em elevado nível de produção de efeitos materiais e discursivos.

### **Erro e errância: efeitos de sentido**

Na língua portuguesa a palavra “errar” produz uma profunda ambiguidade: falhar é diferente de perambular sem rumo. Como verbo transitivo, “errar” demanda a presença de um objeto passível de erro pelo sujeito, mas na forma de verbo intransitivo, “errar” indica uma ação do sujeito sobre si mesmo: vagar, mover-se sem rumo. Neste último caso, errância significa movência contingente e insubmissa, antítese contraditória da noção de sedentarização, que é ilusão de estabilização.

Em relação à linguagem - a mesma que fundamenta a *doxa* e a



episteme -, “errância tem que ver com a noção de relação, encontro e hiância na significação, ou melhor com o encontro entre fragmentos impossíveis de se tornarem singularidades: é a presença vulgar do ‘não-um’, é a movência decorrente da não-uniidade” (ALMEIDA, 2019, p. 61). Tanto a base linguística quanto a base discursiva de um dado saber são constituídas por elementos de significação impossíveis de constituir uma totalidade estável; no cerne do signo habita uma hiância irremediável, uma cisão incorrigível, e o mesmo ocorre entre cada parte constituinte do discurso: cortes impossíveis de seres suturados. Partimos dessa hiância fundamental para lançar luz sobre a movência (errância) que impede a estabilização (sedentarização) plena dos sentidos. O trabalho ideológico de estabelecer moradas e muros para a significação não se dá sem exaustivos rituais de repetição, uma espécie de ritual de costura de fragmentos fadados ao fracasso do esgarçamento.

Isso implica assumir que mesmo na produção de saberes científicos, no âmago de cada palavra, governa um ímpeto de agitação e perturbação, e não uma ordenação estável. Logo, é com movência contingente que se ladrilha o caminho do saber, e não com ordem, confinamento e administração. É de fragmentos moveáveis que os saberes são constituídos, não de monólitos inteiriços e inabaláveis. Como gesto de negação e correção da errância na significação, surgem diversos trabalhos de sedentarização da língua e do saber, projetos ideológicos que tentam suturar as hiâncias e costurar os fragmentos, regidos pelo desejo sempre fracassado de produzir unidades estáveis de sentido para o saber filosófico e científico.

Partindo da obra *Epistemologia da errância: erro, hiância e ciência* em discurso, este olhar filosófico-discursivo visa discutir os efeitos da sedentarização dos sentidos por meio de enunciados axiomáticos, fornecidos em larga escala pelos saberes ditos científicos.

Na filosofia, a noção de “errância” já foi teorizada por diferentes pensadores. Em Heidegger (2002), ainda que perifericamente, esse termo

aparece como condição da consciência em movimento. Já em Foucault (2002), a errância aparece em uma relação com a literatura, ficção e loucura, gestos humanos que na modernidade se sucumbem ao discurso pacificador da racionalidade científica. Por vezes, a noção de errância foi associada diretamente à noção de nomadismo, como acontece com Maffesoli (2001), o único teórico dessa lista que colocou a errância no centro de seu pensamento. Em sua teoria, ocorre uma síntese do par antinômico nomadismo-sedentarismo na forma de um *enraizamento dinâmico*. Assim, nomadismo e errância aparecem em Maffesoli na forma de movimento social ininterrupto, mas que se fundamenta sobre uma espécie de estrutura sólida e estável; trata-se de uma “sede do infinito” que põe em movimento os valores e instaura um estado de constante aventura, uma reconexão da humanidade à sua principal essência: o não-ser. Por último, importa evidenciar o trabalho de Deleuze (1988), sobretudo seus trabalhos que teorizam o nomadismo como uma multiplicidade pura e sem medida - irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Para ele o nomadismo é uma máquina de guerra contra os efeitos de dominação dos detentores do poder.

Não nos interessa aqui descrever todas as diferentes teorias que se aproximaram da noção de errância. Sem desconsiderar o já dito a respeito desse conceito, o objetivo deste texto é propor uma nova prática teórica sobre essa formulação para depois considerar o funcionamento discursivo (errante) que fornece sentidos, interpela sujeitos e fornece realidades. Destes apontamentos prévios, alguns questionamentos emergem: quais os contornos da noção de errância? Quais as relações possíveis entre errância e erro? Como tais conceitos podem nos ajudar a compreender a produção de saberes científicos na contemporaneidade? Esse itinerário teórico se iniciará pela distinção entre os termos errância, nomadismo e sedentarismo. A principal diferença se dá entre errância e sedentarismo, todavia as sutis nuances que diferem errância de nomadismo são também

importantes para esta definição inicial. Para tanto, resgataremos da historiografia os traços peculiares constitutivos desses termos, e por isso importa dar especial atenção para cada gesto errante, nômade e sedentário, na intenção de formularmos uma figura teórica com base em tais modelos.

## **Errância, nomadismo e sedentarismo**

Em 2013, a *National Geographic Brasil* (FINKEL, 2013) divulgou uma matéria sobre um grupo de nômades, os quirguizes, que por mais de dois mil anos perambulam pelo deserto do Afeganistão. O relato mostra que os quirguizes se mudam de duas a quatro vezes por ano, dependendo das condições do tempo e da disponibilidade de pasto e vegetações. Para eles, é vital adquirir conhecimento sobre os pontos de estadia temporária, pois faz-se necessário saber onde cresce um determinado tipo de vegetação na estação correta, garantindo pastagem para os animais e, com isso, carne, leite, queijo, lã, couro etc. É preciso saber onde normalmente há água, por exemplo. Os nômades não podem andar completamente sem direção.

Para os quirguizes, nomadismo não significa apenas perambular, uma decisão errada a respeito de um caminho pode custar a vida de toda família. Contudo, a maioria dos quirguizes do Afeganistão rejeita os cuidados e os controles fornecidos por um governo, afinal, sentem-se indomáveis. Sem querer romantizar tal estilo de vida, o nomadismo vivido por este povo é implacável: para sobreviver é necessário conhecimento e planejamento, eles não podem errar (falhar). A noção de nomadismo está no limite conceitual entre a errância e o sedentarismo.

Por razões simples, não seria possível retomar milhões de anos em poucas páginas, além do mais, importa ressaltar que este não é um texto inscrito na ciência historicista; desse modo, importa apenas, como analogia teórica, delinear essas noções na intenção de propor modos de compreensão para o funcionamento do saber na contemporaneidade.

O primeiro modo de existência dos seres humanos foi a errância, quando os *sapiens* perambulavam pelo mundo sem rumos nem planejamentos (RIGHI, 2017, p.22). O nomadismo emergiu gradualmente no decorrer dos milênios seguintes como um funcionamento social um pouco mais avançado. Na pré-história, os primeiros grupos de *homo sapiens* viviam em pequenos bandos errantes onde a preocupação com a sobrevivência num ambiente natural e hostil começava a ganhar contornos mais complexos. Se, até então, eles eram meros coletores de alimentos, dependentes do acaso e completamente suscetíveis às intempéries do mundo, gradativamente eles começaram a aprender a prever certos movimentos do mundo, o que culminou nos primórdios do planejamento de vida. Essa mudança foi muito mais importante do que inicialmente parece; era o surgimento de uma série de novos afetos, hábitos e gestos: era a saída da era da submissão à contingência para a entrada na era do controle do mundo.

Essa nova postura de domínio inaugurou uma série de vantagens e desvantagens. Caçar, pescar, procurar frutas e raízes, fugir de animais perigosos e abrigar-se das variações climáticas eram problemas cotidianos. Os agrupamentos de *homo sapiens* dessa época tinham que se adaptar às variações frequentes do mundo ao seu redor, logo, era de suma importância conhecer os melhores pontos e os melhores períodos em que pudessem sanar cada uma de suas necessidades. Era preciso planejar e organizar corretamente espaço, tempo e necessidades específicas. Se para os errantes não havia erros, haja vista que eles apenas se submetiam à contingência do devir, para os nômades a falha passava a ser fatal para todo o bando.

Na medida em que se desenvolviam os conhecimentos sobre espaço, tempo e necessidades, os nômades começaram a diminuir o ritmo e as distâncias de suas andanças, transformando o movimento em sedentarismo. Noções como erro e acerto, progresso e fracasso, estavam no cerne dessa transformação. Gradualmente, onde o trigo, a carne de caça

e outras fontes de alimento se tornavam abundantes, os bandos humanos puderam estabelecer-se e abandonar seu estilo de vida errante e nômade (HARARI, 2017).

A revolução agrícola implicou diversas transformações no estilo de vida e no corpo humano, algumas positivas, outras nem tanto. Paradoxalmente, “a vida de um camponês era menos segura que a de um caçador-coletor” (HARARI, 2017, p. 91). Infere-se, portanto, que a segurança e os progressos conquistados trouxeram uma quantidade significativa de novas dificuldades inexistentes no período dos errantes coletores.

A transformação mais sintomática foi que o sedentarismo promoveu uma vida em geral mais difícil e menos gratificante. Segundo Harari (2017, p. 95), os errantes passavam o tempo com atividades mais variadas e estimulantes; e ao contrário do que se poderia pensar, estavam menos expostos à ameaça de fome e doenças. A revolução agrícola aumentou a provisão total de alimentos à disposição dos grupos de humanos, mas o domínio das terras e plantações não se traduziu em melhor qualidade de vida. Ao contrário, traduziu-se em explosões populacionais, aumento de doenças, acúmulo de alimentos repetidos e originou a divisão de trabalhos e classes.

Para Harari (2017, p. 96) e Righi (2017, p. 40), o agricultor sedentário trabalhava mais que o errante caçador-coletor, contudo, obtinha em troca uma qualidade de vida inferior. Nessa perspectiva, o sedentarismo mostrou-se como uma armadilha que sugeria facilidades, mas ao contrário, impulsionou o aumento populacional e obrigou o ser humano a trabalhar mais e a caminhar mais, só que agora ao redor de um espaço repetível, a colheita. O sedentarismo também impôs o acúmulo de conhecimento, o estabelecimento de regras sociais e uma nova dinâmica familiar: era a origem das pequenas cidades e da sociedade de classes.

Ao produzir facilidades, o sedentário produziu também dependências;

transformou o mundo e passou a acreditar que não podia mais viver sem essas facilidades. O conhecimento passou a ser acumulado: o sedentário não podia dar-se ao luxo de deixar os saberes caminharem sem direção, afinal, errar a época do plantio e da colheita poderia ser fatal para um número cada vez maior de indivíduos.

O trabalho do sedentário, na intenção de garantir sua segurança, só aumentava. Agora era preciso criar e manter toda uma estrutura social que garantisse a posse permanente de um dado pedaço de terra e de tudo que havia sido construído ali. Essa estrutura social permitiu ao sedentário um crescimento de suas divisas, o que fazia aumentar também a população; os novos vilarejos sedentários, onde viviam cada vez mais indivíduos em condição de grande proximidade, eram verdadeiras incubadoras de doenças infecciosas. A passagem para esse modelo de sedentarização é tido hoje por muitos historiadores como uma grande armadilha; nas palavras de Harari (2017, p. 93), “a maior fraude da história”.

Com a troca da errância pelo sedentarismo, surgiu toda uma série de novos problemas. Os sedentários habituaram-se a uma variedade muito menor de alimentos, e por isso se tornaram ainda mais suscetíveis às pragas e às secas. E quando tudo ocorria bem, o celeiro cheio atraía ladrões que poderiam até expulsá-los de suas terras. Quando pensavam em economizar tempo e esforço, na verdade apenas colocaram a roda da vida para girar mais rápido, proporcionando dias mais agitados e ansiosos.

O errante, por outro lado, tinha como característica fundamental o movimento desgovernado; apenas caminhavam sem rumo. Ele não se detinha em um determinado ponto mais do que o tempo necessário para descansar, comer e satisfazer outras necessidades fisiológicas. Os caminhos não eram planejados, eram apenas caminhados. Cada ponto existia apenas para ser desfrutado e abandonado, o que não implicava adquirir conhecimentos apurados e corretos sobre seus movimentos. Na errância, apenas se caminha.

Os indivíduos errantes pré-históricos “eram animais insignificantes, cujo impacto sobre o ambiente não era maior que o de gorilas, vaga-lumes ou águas-vivas” (HARARI, 2017, p. 12). Evidentemente, o errante estava mais em baixo na cadeia alimentar, e durante milhões de anos viveram de pequenas caças e coletas de alimentos encontrados pelo caminho. Eles não eram diferentes do mundo no qual viviam, não o submetiam às suas necessidades, tampouco transformavam o cenário mais do que qualquer outra espécie de animal.

Os errantes caçadores-coletores habitavam territórios muito vastos. Não havia a ideia de “morada”: lar era o território inteiro, até onde se dispusessem a caminhar. O sedentário, por outro lado, passava a maior parte de seus dias trabalhando em torno de pequenos territórios, e sua vida doméstica era centrada em uma estrutura diminuta, feita de madeira, pedra ou barro, medindo não mais do que algumas dezenas de metros: a casa (RIGHI, 2017, p.55).

Os errantes dispunham de poucas ferramentas, afinal não se atinavam em transformar o espaço para atender suas necessidades. De outro modo, na vida dos sedentários quase todas as relações com o mundo são intermediadas por ferramentas. Foi dessa forma que o *Homo sapiens* saiu da base da cadeia alimentar para ocupar posições elevadas no topo da lista dos caçadores mais eficientes da natureza. Com tais ferramentas em mãos, depois milênios de caça, nômades e sedentários foram capazes de levar diversas espécies animais à extinção. Segundo Harari (2017, p. 110), em posse de ferramentas, os humanos foram responsáveis pela extinção de até noventa por cento da megafauna que habitava o planeta até dez mil anos atrás.

Dessa rede de transformações emergia também a noção de posse - não somente de um objeto, mas da força de trabalho usada para transformar aquele objeto. A força e o conhecimento para transformar um determinado território instauravam a ilusão de propriedade, pois sem o

sujeito-transformador (sua força e conhecimento), aquelas construções não viriam à existência (RIGHI, 2017, p. 66). Assim, nos espaços sedentários de maior “progresso”, começaram a surgir governantes e elites que viviam do excedente dos camponeses, deixando-os com o mínimo para a sobrevivência. Nascia assim o poder político - a administração, a exploração e os impostos. Era o início também da riqueza de poucos e da pobreza de muitos, do ócio de poucos e do trabalho árduo de muitos, da produção intelectual de poucos administradores do conhecimento às custas do trabalho braçal de centenas e milhares. “A história é o que algumas poucas pessoas fizeram enquanto todas as outras estavam arando campos e carregando baldes de água” (HARARI, 2017, p. 111).

Contudo, uma das maiores perdas do sedentarismo emergia na forma de contradição: a propriedade, ao circunscrever uma divisa, fazia do sedentário um estrangeiro daquilo que estava para fora de suas fronteiras. Se ele era proprietário de uma pequena parte do mundo, em todo o restante se tornava forasteiro, o que lhe empurrava ainda mais para dentro de seus muros, instaurando também uma negligência e até um apagamento do que está além – “jogar o lixo para fora de casa” é uma das consequências mais funestas dessa concepção. Sedentarizar implica estabelecer um excedente apagável, um resto descartável. Excluídos de suas divisas, as belas pradarias, florestas e rios não eram apenas esquecidos, eram também recusados e desprezados. O nome desse gesto, na psicanálise lacaniana (LACAN, 2011, p. 155), é foraclusão - o gesto de ao mesmo tempo excluir e apagar sentidos, realidades e produzir restos.

Um dos principais efeitos do sedentarismo, um de seus principais símbolos, é o muro. Sedentarizar é estabelecer morada fixa recortando um determinado espaço através de muros que, se por um lado resguardam, estabelecem também um resto, um outro do lado de fora. Estabelecer muros é proteger, mas também negar: denegar. Em termos lacanianos, a noção de denegação (LACAN, 2011, p. 171) é o gesto de ver e ao mesmo



tempo fingir não ver; é recusar algo e colocar em seu lugar um substituto que nega o primeiro.

A sedentarização, portanto, pode ser delineada como um gesto de tripla produção concomitante: 1) a busca por ordem e proteção, 2) o apoucamento da potência de ser, e 3) a excreção do além-muro na forma de restos. Se podemos aprender algo até este momento do texto é que o movimento do sedentário não era apenas menor em relação ao dos errantes: era também repetível, enfadonho e insalubre. Em prol de uma segurança maior, se dispunham a uma existência menor (HARARI, 2017, p. 91). Em nome de uma pretensa liberdade em relação às intempéries contingentes da vida, o sedentarismo instaurava a submissão à propriedade: era preciso vigiar, cuidar, submeter-se a responsabilidades e preparar-se para a guerra (HARARI, 2017, p. 93). Nada disso fazia parte do modo de vida dos errantes.

Além de menores, os espaços dos sedentários eram também mais artificiais. Os sedentários construía ilhas humanas transformando radicalmente a natureza. Derrubavam árvores, cavavam canais, limpavam campos, sulcavam a terra e plantavam alimentos de forma ordenada, tudo isto dentro de marcos territoriais assegurados por cercas, casas e pontos de vigia. Essa transformação do mundo propiciava aos agricultores sedentários a ilusão de que aquele espaço lhes pertencia: eram “suas” plantas, “seus” animais, “suas” casas (HARARI, 2017, p. 96).

No final das contas, o temor diante das intempéries da natureza foi substituído pelo medo da perda, pela inquietação incessante do iminente desmoronamento de toda uma estrutura material e social. A sedentarização mostrou-se, então, uma ilusão muito pesada de sustentar, afinal, as contingências inevitáveis ainda rondavam tanto o interior quanto o exterior dos muros, e faziam da vida sedentária um abrigo muito árduo de ser mantido em pé: errar ou acertar tornavam-se, então, o limiar de uma nova forma de sobrevivência (RIGHI, 2017, p.117).

Delineadas algumas diferenças entre errância, nomadismo e sedentarismo, podemos agora antever um traço que parece atravessar as três formas de existência do ser humano no mundo: o estabelecimento de projetos. Nômades e sedentários precisavam estabelecer planos de organização social, projetos de plantio e colheita, esquemas de estocagem e troca etc. Para eles, um simples erro poderia custar muito caro. Logo, erro e acerto aparecem como possibilidades materiais, pois ambos partem do estabelecimento de projetos que podem triunfar ou falhar. O errante, ao contrário, enquanto erra (caminha errante) não erra (falha); o errante parecia habitar o mundo para além do erro e do acerto, o que lhe permitia diluir-se em um espaço sem restos.

O objetivo deste resgate histórico é, como apontado anteriormente, encontrar substrato teórico para a fundamentação de uma Epistemologia da Errância, que consiste, grosso modo, em uma análise do discurso trabalhado pelo saber científico na contemporaneidade. Calcados na Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux (2009), propomos lançar mão da noção de “sedentarização” como figura teórica com base na qual se possa descrever não só os procedimentos ideológicos de estabilização, mas também os de posse, apoucamento, administração, domínio, seleção, exclusão e economia dos sentidos e dos discursos. A errância da significação, por outro lado, emerge como contraparte da sedentarização: movência contingente, larga e inclusiva.

O objetivo principal desta proposta é lançar luz sobre os efeitos do trabalho discursivo da linguagem entendida como “científica” que sedentariza a significação na contemporaneidade; é desnudar as contradições advindas do apoucamento da potência do sentido, que se manifestam na especialização verticalizada; é ponderar sobre o prejuízo secreto do “aperfeiçoamento” e do “progresso” apregoado pelo saber científico. Propomos, assim, denunciar a armadilha da desmedida sedentarização da significação produzida pelo método científico e dos

axiomas computacionais.

## **A sedimentação da significação: um breve estudo de caso**

Neste momento uma ressalva se faz importante: este texto não tem por objetivo desacreditar os saberes científicos, tampouco intenta negar os incontáveis progressos advindos deste campo. Não se trata disso. Trata-se, por outro lado, de lançar luz para um efeito colateral inerente ao próprio processo de aquisição do conhecimento que precisa, de igual forma, ser colocado em questão. Estabelecendo significações supostamente mais sólidas, a linguagem científica produz uma redução do processo semântico com efeitos adversos que parecem apontar para o seguinte paradoxo: ao fazer progredir verticalmente o conhecimento, faz regredir a amplitude horizontal do saber. Isso, todavia, não é tudo: quando produz supostas “estabilidades” semânticas, a linguagem científica cria também diversas ilusões, como a da neutralidade, a da descrição (contra a interpretação), além da quimera da “verdade”.

O gesto científico de “descrição” – gesto obliterador da prerrogativa de que toda descrição é interpretação (PÊCHEUX, 2008, p. 53) -, um dos efeitos colaterais da linguagem científica, pode ser entrevisto no dispositivo lógico-metodológico de estabelecimento de axiomas como um processo de re-inscrição do Interdiscurso no Intradiscurso. O interdiscurso (PÊCHEUX, 2008, p. 95) é constituído por dois processos discursivos contraditórios: 1) o processo discrepante de encaixe do pré-construído com o dizer, e 2) o processo de articulação (encadeamento e sustentação). Ao estabelecer axiomas iniciais para seus métodos e algoritmos, a ciência objetiva instalar um único sentido para determinado significante, ignorando, silenciando e apagando todas as demais possibilidades semânticas que ali orbitam.

Um exemplo desse trabalho de interpretar-dissimular ocorreu recentemente na 26<sup>a</sup> Conferência Internacional de Física Atômica, em

Barcelona (MARTÍN, 2018), que marcou o final do embate científico e político pela redefinição da medida “peso”. A problemática partiu do questionamento do físico William Phillips, prêmio Nobel de física em 1997, ao defender a ideia de que o padrão de definição da unidade de massa deixasse de ser um objeto físico, a saber, um cilindro de platina-irídio de 1kg até então usado como parâmetro internacional para medir massas, e passasse a ser uma constante invariável da natureza. À primeira vista, essa definição pode parecer ingênua, talvez necessária, afinal, uma unidade de medida tão importante como essa não pode ter parâmetros tão precários quanto um objeto tão suscetível a mudanças – afinal, qualquer pequena variação de temperatura onde o cilindro estivesse guardado, e tudo no mundo mudaria de peso.

A controvérsia se inicia quando os físicos, de um lado, empenhavam-se para que 1 quilo fosse medido pela constante de Planck - relação entre a energia de um fóton e a frequência de sua onda. Do outro lado do embate, os químicos defendiam que 1 quilo deveria ser medido pelo número de Avogadro - relação entre a quantidade de átomos ou moléculas com a massa de uma amostra (DAMACENO, 2019, p. 2).

Dois efeitos discursivos interessam-nos nesse embate científico. O primeiro, mais evidente, é que o embate não se dá exclusivamente em termos científicos e lógicos. O resultado não será encontrado apenas na ideia de “melhor alternativa” para tal definição. Ao contrário: de cada lado havia grandes projetos e laboratórios com distintos objetivos, e a “vitória” de uma das opções, se concordamos com Pêcheux (2008), não pode ocorrer fora da política e da ideologia. Contudo, outro efeito mais sutil precisa ser realçado: a formação do axioma científico. Se na linguagem cotidiana o significante “1 (um) quilograma” pode perambular por muitos sentidos, na linguagem científica funciona o imperativo da precisão estável, condição de produção para que a ciência possa produzir “seus” próprios sentidos.

Esse gesto científico de foraclusão e denegação é gesto de seleção de

um sentido e apagamento dos demais. Não importa se um quilo é pesado para uma pessoa e leve para outra, que seja o tormento de um anoréxico ou a alegria de uma mãe que vê o filho crescer saudável. O processo de estabelecimento de axiomas científicos é, sobretudo, trabalho de produção de restos. A produção de “um” sentido, estável, lógico, sedentarizado, pode ser vista inicialmente como necessária e bem-quista pela comunidade científica e até mesmo fora de seus muros, mas quais são os efeitos dessa sedentarização da linguagem a longo prazo?

Se concordarmos com Lyotard (2015, p. 52), o conhecimento científico logo se verte em saber científico; dito de outra forma, não demora até que os efeitos da axiomática científica transborde para fora dos muros da ciência e implique o discurso “extracientífico” produzindo naturalizações. Aliás, a sedentarização dos sentidos é isso: é estabilização lógica do sentido, é seleção, interpretação e, sobretudo, apagamento de seu próprio gesto político-interpretativo. Sedentarizar o sentido é administrar os efeitos da palavra, é controlar a “pega” entre significante e significado, é fornecer “um” sentido, tomar posse dele e diminuir sua movência: é fincar raízes, “progredir” verticalmente e produzir lucro. Se Lyotard (2015) estiver certo, não demora até que o sentido “estabilizado” de 1 (um) quilograma circule em outros espaços discursivos, sedentarizando neles também toda movência. Para a ciência, o quilograma deve ser sedentarizado na quitanda da esquina, na farmácia e, quiçá, na balança de precisão do tráfico de drogas - desde que parta da ciência, e somente dela, tal definição.

Importa sublinhar aqui é que esse processo de seleção – e consequentemente, de produção de restos - consiste precisamente em uma interpretação (e não uma mera descrição) a respeito de qual sentido deve ser o mais “coerente” no interior de determinada prática discursiva. Logo, o trabalho de incluir “um” sentido e foracluir outros no processo de estabelecimento de axiomas científicos equivale ao trabalho de re-inscrição dos pressupostos fornecidos pelo interdiscurso no interior do fio-do-

discurso “científico” (intradiscurso). Tal inversão dissimuladora instaura as duas ilusões - ou esquecimentos ideológicos - no discurso praticado pela ciência: a ilusão de que não há outra forma de se significar 1 (um) quilograma, como no exemplo; e a ilusão de que tais sentidos estabilizados pertencem somente à ciência.

O processo de constituição de axiomas científicos se dá na forma de dissimulação do interdiscurso no interior do intradiscurso. Esse gesto de escolha de um sentido, de denegação e forclusão, instaura certa ilusão de que é na prática discursiva científica que nascem tais efeitos de sentido - e não da memória discursiva e de seus pressupostos (ALMEIDA, 2019, p. 241).

Dessa forma, entende-se que o trabalho metodológico de descrição, calcado no estabelecimento de axiomas não passa de um gesto interpretativo (PÊCHEUX, 2008, p. 54). Produzir e trabalhar axiomas científicos é escolher um sentido e esquecer os demais, mas é também interpretar apagando a interpretação, é reinterpretar, reafirmar e repetir:

Quando os sentidos vagam e falham, ou seja, quando os acontecimentos discursivos esgarçam a costura dos sentidos imposta pela ciência, os especialistas se colocam a tecer novas evidências e novas suturas, entesando e enrijando as linhas discursivas que se afrouxam e revelam falhas. Nestes termos, a prática discursiva funciona, nas palavras de Pêcheux, no batimento entre necessidade causal (a sedentarização instrumental do sentido) e contingência casual (a errância que faz movência em uma dada estrutura). Toda descrição é interpretação, e como tal, errante (ALMEIDA, 2019, p. 241).

No caso analisado, importa ressaltar o efeito sedentarizador da significação que emana dos jogos políticos e ideológicos da ciência, sobejando até à produção de sentidos e sujeitos no cotidiano contemporâneo. Este artigo deixa em aberto algumas perguntas: em uma discursividade cada vez mais dominada por sentidos sedentarizados (diminuídos, administrados e repetidos), advindos da linguagem científica<sup>2</sup>, quais os efeitos materiais na produção de sujeitos discursivos? Estaria o progresso científico e sua linguagem aperfeiçoada lançando a humanidade em campos simbólicos cada vez mais restritos e controlados?

## Considerações finais

No discurso tecnocientífico que transborda os limites da academia, a sedentarização trabalha como ilusão de administração, controle e posse da significação: é economia de sentidos, delírio de aperfeiçoamento e progresso. Os saberes científicos que fundamentam toda sorte de discurso fazem funcionar um trabalho ideológico de apagamento das falhas e imprecisões do próprio campo, mas não só isso: essa prática discursiva atribui erros e falhas aos demais saberes – restos -, aqueles que ficam fora do muro científico. Estes devem ser corrigidos e domesticados se quiserem adentrar pelos portais sagrados do saber legitimado; ou devem ser apagados, foracluídos e denegados da cidadela do conhecimento.

O resultado é um profundo aperfeiçoamento que, a despeito de sugerir progresso, aprofunda a sociedade em uma prática linguageira cada vez mais diminuta e administrada por poucos. A economia da eficiência científica invade toda forma de saber: nada mais pode errar, falhar ou vagar. Os tempos em que a errância persistia estão acabando. A “movência”

---

2 Importa lembrar que, para Pêcheux, não existe linguagem científica pura, fora da ideologia (PÊCHEUX, 2008).

enquanto mistério, desejo, medo, *eros* e dor, está desaparecendo. Entramos na era da repetição exacerbada de sentidos administrados, estes que se escamoteiam no discurso do progresso, mas que não passam de acúmulo do “mesmo”.

Assim, o conhecimento acanhado e repisado já não transforma: se apinha em celeiros pequenos, amassado e deformado. O apagamento do “desconhecido” não encontra muros, o grande algoritmo discursivo sedentariza e tiraniza redizendo sentidos, sujeitos e todo o mundo. A vastidão dos dados, a pluralidade dos sentidos e a amplitude dos saberes são todos centrifugados em máquinas de cálculos que reduzem toda complexidade do mundo a números desidratados, impiedosos e... repetidos. A tecnociência baseada em algoritmos se transforma, assim, em máquina de sedentarização, aparato de fazer muros, aparelho de reprodução parafrástica do mesmo: máquina de apoucamento e imobilização dos sentidos (ALMEIDA, 2019, p. 10).

Esse modelo excludente nos encourça dentro de um sujeito cada vez mais diminuto, castra, impede afetos e administra criações. Tantas verdades lógicas e racionais trabalham incansavelmente no estabelecimento de muros, inanição intelectual, repetições, situações de controle constante, de exploração alheia, posse e acúmulo; produz guerras, doenças intelectivas, afastamento e esquecimento de “restos”, mas principalmente produz uma profunda diminuição do devir-mundo. Sedentarizado e repisado, saber precisa voltar a errar: a perambular sem rumo. Caso contrário, seremos vertidos em sujeitos profundamente diminutos, cercados por verdades e tecnologias frias e repetitivas, e viveremos uma realidade duplicada despida de todos os afetos humanos.

Se sedentarização é estabilização, errância é movência contingente.



Errância é encontro transitório, não estabelece posses: é simples fruição, sem restrição ou prescrição. A Epistemologia da Errância coloca-se na escuta de sentidos outros, imprevisíveis, ignorados e desconhecidos; convida a perambular, a deparar-se com profusão de sentidos: encontrar e partir. Isso significa uma produção de conhecimentos que, ao invés de foracluir, se coloca apenas a fruir. Significa, nas palavras de Pêcheux, vagabundear pelo “ordinário das massas” (PÊCHEUX, 2008, p. 48).

O objetivo da Epistemologia da Errância é, por isso, produzir movências, descosturar evidências e contestar as verdades tecnocientíficas pela única brecha que nos é possível: a do erro. Para produzir movências, o sujeito errante precisa, sobretudo, colocar-se na escuta dos sentidos silenciados e apagados pelo método científico e pelo axioma. Propõe-se, assim, um tipo de saber que inclua a incerteza, a contradição e o erro; só então seremos todos humanamente frágeis, e assim nos apoiaremos uns nos outros para sobrevivermos, e não em construções hipostasiadas e autocentradas. Assim resgataremos a transitoriedade e o caos constitutivo, e poderemos então entender e produzir uma sociedade inclusiva, fundada na relação entre indivíduos, abarcante e tolerante. Precisamos voltar a nos mover; precisamos voltar a errar – falhar e vagar. Falhar com gosto, errar melhor, errar bonito, perambular de se perder. Precisamos voltar a falar por falar, a brincar com o saber até cansar e, se for o caso, deixá-lo também se perder.

A epistemologia da errância é, finalmente, a prática de escuta de sentidos outros, trabalhando na descostura das pegas e das evidências administradas pelo discurso dominante. Logo, seu objetivo não é produzir ordem e fornecer interpretações especializadas que estabilizam logicamente os sentidos; seu objetivo é produzir movências contingentes, alargar a realidade discursiva e as possibilidades dos sujeitos que habitam a língua - de seus corpos, de seus objetos, de suas relações e de suas produções. Não há busca por eficiência, e o progresso, aqui, tem outra conotação: é

movência despreocupada, fruição e desejo. A epistemologia da errância inclina-se a ouvir os erros, a acolhê-los e produzir, então, *eros*: efeitos de sentidos errantes, para além do erro e do acerto. Se a epistemologia da sedentarização é aquela que imputa o erro como justificativa para o trabalho da correção, a Epistemologia da Errância, por outro lado, é aquela que erra e faz errar.

## Referências

ALMEIDA, J. F. **Epistemologia da errância**: erro, hiância e ciência em discurso. Campinas: Ed. Pontes, 2019.

DAMACENO, Luiz Paulo et al. A nova definição do quilograma em termos da constante de Planck. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 41, n. 3, jan 10, 2019. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172019000300406&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172019000300406&lng=en&nrm=iso)>.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FINKEL, M. **O povo do teto do mundo**. National Geographic Brasil. São Paulo: Editora Abril, 2013.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. São Paulo: L&PM Editores, 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LACAN, J. **O Seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

RIGHI, M. G. **Pré-história e História: as instituições e as ideias em seus fundamentos religiosos**. São Paulo: É Realizações, 2017.

---

*Epistemology of errance: the sedentarization of meaning in scientific language*

*Abstract: The purpose of this article is to introduce, in an introductory way, the notions of wandering and sedentarism as theoretical figures for the conception of an Epistemology of Errance, as proposed in Epistemology of Errance: error, hyance and science in discourse (ALMEIDA, 2019). This epistemological look focuses on interrogating the production, circulation and effects of scientific knowledge in the contemporary world, and from there, proposes a new look and a new way of listening knowledge that was denied and remained on the outside of the academic walls. In this article, the theoretical itinerary goes through a brief presentation of the concepts, but mainly focuses on rescuing from historiography the first models of human beings' relationship with the world, namely, wandering, nomadism and sedentarism - paying attention to the peculiarities of its functioning -, to then propose from them a theoretical-analytical apparatus on the epistemology of scientific knowledge in contemporary times.*

*Keywords: Epistemology; wandering; error; scientific discourse.*

---

Recebido em: 05/02/2021

Aceito em: 13/04/2021