

Dossiê

Resoluções de políticas linguísticas no marco das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise documental

Letícia Cao Ponso 

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo fazer a análise documental de 59 Resoluções de Políticas Linguísticas, documentos oficiais publicados pelos Conselhos Superiores das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior entre 2018 e 2023 a partir de uma das exigências do MEC para que essas instituições pudessem se recredenciar no Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF). A pesquisa tem como base teórica a vertente das Políticas Linguísticas Críticas, e segue uma metodologia documental como parte de uma etnografia da implementação das políticas linguísticas. Após a análise dos documentos, verificou-se que a internacionalização é a principal agenda das políticas linguísticas institucionais, e que outras agendas de inclusão, que obrigariam por Lei as universidades a assumir deveres linguísticos para com sujeitos de direitos linguísticos como surdos, refugiados, povos originários não foram mencionadas em grande parte desses documentos.

Palavras-chave: políticas linguísticas; ensino superior; inclusão.

Bethânia Mariani
Editora-chefe dos
Estudos de Linguagem

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerkel
Editores convidados

Recebido em: 01/09/2024
Aceito em: 14/11/2024

¹Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
E-mail: lecapon@gmail.com

Como citar:

PONSO, Letícia Cao. Resoluções de políticas linguísticas no marco das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise documental. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e64519, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64519.pt>

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal fazer a análise documental de 59 Resoluções de Políticas Linguísticas publicadas pelos Conselhos Superiores¹ das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior entre 2018 e 2023. Embora todas as Resoluções analisadas sejam pautadas principalmente pelo projeto de internacionalização, elas variam de uma universidade para outra quanto às diretrizes, aos objetivos e às línguas envolvidas, apresentando especificidades e singularidades do contexto de cada instituição.

Consideramos, em conformidade com o que defendem Leandro Diniz e Elias Ribeiro da Silva (2019), que os chamados “decisores políticos” devem ser vistos eles próprios como sujeitos de políticas linguísticas, uma vez que suas ações são constituídas sócio-ideologicamente conforme a política constitutiva de qualquer espaço de enunciação. Além disso, um pesquisador disposto a entender a política linguística em vigor em uma sociedade deve, muitas vezes, olhar além da política linguística oficial e procurar entender o que Shohamy (2006) chama de política linguística *de facto* e suas agendas ocultas (Diniz; Silva, 2019, p. 254).

Por essa razão, baseamos teoricamente nossa análise nas problematizações levantadas pela vertente das Políticas Linguísticas Críticas (Abdelhay *et al.*, 2020; Makoni; Pennycook; Severo, 2015; Severo, 2016; Makoni *et al.*, 2020, 2022), que interroga os limites epistemológicos e a natureza política da produção de conhecimento sobre as línguas e nas línguas. A abordagem crítica começa com o questionamento dos discursos hegemônicos na Linguística ocidental que respaldam as matrizes de dominação na área das Línguas em Contato e as violações sistemáticas dos direitos das comunidades linguísticas minorizadas. Por isso, a escolha dessa base teórica foi feita levando em consideração que parte dos estudantes universitários no Brasil hoje são falantes de línguas e variedades de línguas minoritizadas (inclusive de variedades minoritizadas do português brasileiro, como o português indígena).² De acordo com o Censo do INEP de 2022, o número de ingressantes na educação superior federal por meio de ações afirmativas aumentou 167% em dez anos (de 2012, quando foi instituída a Lei de Cotas, até 2022, ano do último Censo do INEP). Do ingressantes em cursos de graduação na Rede Federal de Ensino Superior no Brasil em 2022, 108.616 estudantes (33,7%) ocuparam vagas reservadas, assim distribuídas: 99.866 são estudantes procedentes de escola pública; 55.371 ingressaram pelo critério étnico-racial (pretos, pardos ou indígenas); 45.226 são estudantes com renda *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio; 2.059 são pessoas com deficiência e 3.359 utilizaram outros programas de reserva de vagas. (INEP, 2022). Essa mudança no perfil de ingresso a partir da Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012) gerou mecanismos de política linguística para o ingresso dos sujeitos de direito dessas políticas. Por exemplo, desde 2018 o INEP disponibiliza o selo *Enem em Libras*, sob o qual são publicados os

¹Em geral, o CONSUNI, mas também o CONSEPE em algumas IFES.

²De acordo com Maria Gorete Neto (2023), esse português é nomeado de formas distintas por diferentes autores: português indígena, português étnico, português intercultural, português segunda língua, entre outras.

editais, provas, cartilhas, campanhas e demais materiais dos exames e avaliações, em Língua Brasileira de Sinais³.

As perguntas que orientam a reflexão proposta neste trabalho são: as Resoluções de Políticas Linguísticas das IFES explicitaram quem são os agentes que as elaboraram, que bases teóricas e dados anteriores respaldaram a sua elaboração, que problemas visavam solucionar e para quais sujeitos de direitos linguísticos elas seriam implementadas? Com que critérios estabeleceram o paradigma do que deve ser uma política linguística institucional? Como as políticas linguísticas *de facto* privilegiam algumas agendas em detrimento de outras?

Propomos que uma abordagem crítica à formulação de políticas linguísticas institucionais no ensino superior deve questionar os preceitos monoculturais que sustentam a universidade e os impactos negativos dessa cultura entre os estudantes linguisticamente minorizados. Segundo o antropólogo José Jorge de Carvalho (2018, 2022), a universidade - teoricamente universal, microcosmo da sociedade e de todos os grupos dela integrantes - passa hoje por uma crise de representatividade, uma vez que seu pensamento prevalentemente monoepistêmico e monológico impede a efetivação de uma proposta viável de construção de conhecimento baseada na diversidade característica das singularidades dos sujeitos, do ser humano tomado sociogeneticamente: múltiplos povos, múltiplas línguas, múltiplas epistemes, múltiplas etnias, múltiplas religiões, múltiplas tradições culturais.

Em uma época em que se fala de translinguagem, multiculturalismo crítico, virada multilíngue, superdiversidade sociolinguística, etc. (May, 2017), a abordagem crítica em Política Linguística neste artigo envolveria basicamente três questões. A primeira questão refere-se à transformação do perfil do corpo discente universitário por meio das políticas de ação afirmativa. Essas políticas têm como premissas a reparação histórica e a redução das desigualdades através da justiça distributiva, garantindo o acesso ao ensino superior e ao serviço público de grupos historicamente oprimidos e promovendo assim a sua mobilidade social. A segunda questão envolve o confronto intercultural, epistêmico e linguístico trazido pela presença desses sujeitos coletivos de direitos, como surdos, indígenas, quilombolas, camponeses, ciganos, povos da floresta, povos de terreiro, imigrantes, refugiados, pessoas com deficiência, transgêneros, entre outros grupos minoritários. Essa presença frequentemente expõe os obstáculos de uma estrutura acadêmica administrativa predominantemente monocultural e grafocêntrica, que demonstra pouca flexibilidade para absorver repertórios e experiências que fogem aos padrões normativos da produção de conhecimento (Barroso-Hoffmann, 2005). O terceiro ponto é que, em geral, a universidade não comunica suas expectativas e convenções de maneira clara e equitativa para todos os estudantes (quanto aos letramentos em gênero textuais da esfera acadêmica, por exemplo), nem leva em conta as diferentes condições de partida e as necessidades de cada um, assumindo que, ao alcançar esse

³ Além disso, o INEP também lançou a Plataforma Videoprova em Libras, na qual essa modalidade de prova pode ser acessada em interface similar à da aplicação, o que auxilia na preparação dos participantes surdos e deficientes auditivos, que têm acesso aos enunciados e às opções de respostas de edições anteriores. Outros recursos de acessibilidade na hora da prova são: tempo adicional, tradutor-intérprete em Libras, leitura labial, prova em braile, guia-intérprete, auxílio para transcrição, sala de fácil acesso. Também são permitidos materiais próprios, como máquina de escrever em braile, lâmina overlay, reglete, punção, sorobã ou cubaritm, caneta de ponta grossa, tiposcópio, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano e plano inclinado. (Brasil, 2022)

nível de escolaridade, todos deveriam já dominar certas variedades de língua, gêneros discursivos e normas linguísticas, o que muitas vezes não acontece.

Para realizar a análise proposta neste artigo, iniciamos apresentando o contexto sócio-histórico que influenciou a criação dos documentos, a partir de uma demanda do Ministério da Educação em 2017. Nossa motivação pessoal surgiu da participação nas discussões prévias à elaboração do documento em nossa instituição e do interesse em investigar sobre as políticas das IFES voltadas às línguas minoritárias, tema de nossas pesquisas até então. Assim, em uma primeira etapa, consultamos o site oficial do *Idiomas sem Fronteiras* para verificar quais eram as universidades participantes desse programa. Em seguida, acessamos os sites dessas instituições para coletar as Resoluções de Política Linguística, documentos que foram arquivados para análise posterior. Paralelamente, a fim de obter subsídios para nossa análise, ampliamos a revisão bibliográfica acerca das Políticas Linguística Críticas no ensino superior do Sul Global, para melhor compreender o componente de linguagem no contexto de políticas de inclusão na educação superior.

O contexto da elaboração das Resoluções de Política Linguística entre 2018 e 2023

As políticas linguísticas - seja como ações institucionais, seja como área de estudo - surgem da necessidade de reconhecer e lidar com a assimetria de poder entre as línguas oficiais consolidadas pelos Estados nacionais e as línguas minoritárias. Historicamente, tal desigualdade resulta na ameaça aos direitos de falantes de línguas minoritárias ante a dominação das línguas hegemônicas (Ricento, 2006; Spolsky, 2004; Calvet, 2007; Makoni; Pennycook; Severo, 2015; Pennycook, 2017; May, 2017). Embora hoje o termo *política linguística* abarque toda e qualquer gestão de línguas (Spolsky, 2004; Severo, 2013; Lagares, 2018), mesmo daquelas que se emanciparam e se tornaram hegemônicas em decorrência do colonialismo e do imperialismo linguísticos e do liberalismo econômico de mercado (Phillipson, 1992; Hamel, 2013; Severo, 2016; May, 2017; Lagares, 2018), queremos neste artigo chamar a atenção para o vínculo primordial entre as políticas linguísticas institucionais e os direitos linguísticos das comunidades linguísticas minorizadas (Cavalcanti, 1999). Pretendemos construir o argumento de que os direitos linguísticos que precisam da regulação do Estado dizem respeito sobretudo a falantes de línguas marginalizadas, cuja existência sofre algum tipo de insegurança ou ameaça.

Ao passo que, entre as décadas de 2010 e 2020, um aumento no incentivo às políticas de mobilidade estudantil e de internacionalização incluíram o Brasil no mapa da educação superior em nível mundial, com a mobilização de expressivos recursos humanos e materiais em sua concepção e sua implementação, houve no mesmo período a expansão das

políticas de inclusão e de democratização do acesso ao ensino superior a grupos discriminados, no passado ou no presente, pela exclusão étnico-racial, sócio-econômica, de gênero, entre outras. Desse modo, para além das políticas linguísticas voltadas à mobilidade acadêmica, as universidades brasileiras têm adotado medidas para promover a inclusão de falantes de línguas minoritarizadas, como os processos seletivos específicos suplementares de ingresso e a criação de espaços de acolhimento e apoio pedagógico.

Um exemplo do primeiro tipo de política foi a criação do *Programa Ciência sem Fronteiras* (CsF), entre 2011 e 2015, pela Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC).⁴ Com a meta inicial de mandar 100 mil estudantes ao exterior em apenas quatro anos, o Programa efetivamente enviou 77.806 alunos para estudarem em outros países, mormente na Europa e na América do Norte (89,3%).⁵ Cerca de 73% eram estudantes de graduação, e o investimento orçamentário foi da ordem de R\$ 13 bilhões (Freire Jr. *et al.*, 2021. P7). Nessa esteira, o programa *Programa Idiomas Sem Fronteiras* (IsF) foi elaborado por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) com as seguintes finalidades: (i) “auxiliar no processo de internacionalização”, (ii) “contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras”, (iii) “promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras”.⁶ De fato, quanto à segunda finalidade, uma das exigências do MEC para que as instituições federais de ensino superior (IFES) pudessem se recredenciar no Programa a partir do ano de 2017 foi a formulação e a publicação em documento oficial de resoluções de Políticas Linguísticas Institucionais, tanto para regular o uso e a promoção de determinadas línguas na comunidade acadêmica, quanto para implementar o ensino de português para estrangeiros. (Abreu-e-Lima, Finardi, 2019).

Como exemplos do segundo tipo de política – de inclusão –, podem-se mencionar: a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior por meio do *Programa Incluir* (a partir de 2005), que universalizou o acesso das pessoas com deficiência à educação superior a partir de 2012; o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a), que ratificou, como Emenda Constitucional, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU*, assegurando o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que prevê atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009b); a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e depois regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que estabeleceu que os sistemas educacionais devem garantir obrigatoriamente o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior; o Decreto nº 7.611/2011, que dispôs

⁴Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.

⁵Dados disponíveis em: www.isf.gov.br

⁶Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 27.06.2023.

sobre o atendimento educacional especializado, o qual prevê, no §5º do art. 5º: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Outra política de inclusão nas duas últimas décadas foi a implementação da reserva de vagas no ensino superior para as populações indígenas no Brasil, tanto pela criação de cursos universitários de licenciatura intercultural exclusivamente destinados à formação superior para professores que atuam em escolas indígenas bilíngues, como pela inserção de estudantes indígenas nos cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário público e privado. Além disso, a criação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) determinou a reserva de 50% das vagas das universidades e institutos federais para estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição. Além dessa lei, a Portaria MEC nº 389/2013 criou o *Programa de Bolsa Permanência*, destinado a viabilizar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas nos cursos de graduação.

Assim, a evidente mudança na configuração do ensino superior brasileiro nas últimas décadas - no sentido tanto da participação brasileira no mercado global da ciência quanto do acesso à universidade como um direito nas lutas por diversidade e reparação - leva-nos a uma série de desafios glotopolíticos (Lagares, 2018) no que tange aos mecanismos de política linguística. Elana Shoammy (2006, p. 53-54) define os *mecanismos de política linguística* como instâncias intrinsecamente ligadas a questões de poder e controle, uma vez que refletem e reforçam ideologias linguísticas, influenciando quais línguas ou variedades linguísticas são legitimadas ou marginalizadas em uma dada sociedade. A autora inclui entre esses mecanismos as normas legais, os regulamentos e as instituições que guiam a promoção, a preservação ou a restrição de línguas em diferentes contextos, como o sistema educacional, o governo, os meios de comunicação e as interações públicas. Para Shoammy, os mecanismos vinculam as ideologias às práticas; ou seja, através deles, decisões sobre o status das línguas são operacionalizadas e aplicadas em políticas homogêneas e hegemônicas, de modo a impactar diretamente o uso da língua no cotidiano dos indivíduos.

Em linhas gerais, os mecanismos de políticas linguísticas institucionais estabelecidos pelo MEC a partir de 2017 atenderam principalmente a dois eixos: (i) a formação em línguas para a participação efetiva dos universitários no cenário internacional e (ii) a promoção da diversidade linguística e cultural nas instituições de ensino. Entre algumas críticas à elaboração dessas políticas institucionais, aprovadas em instâncias superiores como os Conselhos Universitários e publicadas pela quase totalidade das universidades públicas entre 2018 e 2023, estão a pressa no seu planejamento, a ausência de estudos anteriores e avaliações posteriores ao ciclo de sua implementação e o foco em um

objetivo principal – a internacionalização –, o que acabou privilegiando algumas demandas em detrimento de outras (Freire Jr. *et al.*, 2021).

Nesse contexto, a partir de 2017, acompanhamos a discussão, a elaboração e a publicação da Resolução de Política Linguística da nossa própria instituição,⁷ de instituições de colegas próximos vinculados à área de políticas linguísticas, e de outras universidades do Brasil, ampliando esse *corpus* até reunir 59 documentos. Para além da pesquisa documental, ressaltamos a importância da pesquisa de cunho etnográfico e interpretativo, com observação participante e envolvimento a longo prazo (2017-2023), atenta aos fatores contextuais locais que influenciam tais políticas. Essa abordagem tem a capacidade de demonstrar como a apropriação da política linguística depende muito da agência dos seus formuladores em nível institucional, e não apenas das autoridades educacionais nos níveis nacional ou estadual (Hornberger, 2006, s.p.).

⁷ Disponível em: <https://ila.furg.br/pt/politica-linguistica>
Acesso em: 30/08/2024.

Políticas Linguísticas Críticas e ensino superior no Sul Global

Makoni e Severo (2023, p. 1) evocam a noção de experiência como uma dimensão definidora de práticas de linguagem: “experiência da linguagem é definitivamente importante se quisermos reivindicar uma política preocupada com a pluralidade, o diálogo e a compreensão”. E é a partir da experiência que pesquisadores do Sul Global⁸ (Canagarajah, 2005; 2012; Zavala, 2010; 2011; Abdelhay *et al.* 2020; Makoni; Severo, 2014, 2022, 2023; May, 2017; Makoni *et al.*, 2022) problematizam os conceitos coloniais de língua que são estranhos à forma como as pessoas locais entendem e vivenciam suas práticas de linguagem, defendendo a pluralidade como radicalmente constitutiva desses repertórios de comunicação. Em consonância com esses autores, portanto, sustentamos que a experiência de estudantes universitários do Sul Global pode elucidar sobre o que está envolvido nos usos acadêmicos da língua, incluindo-se aí dimensões pouco estudadas pela Linguística ocidental, como a espiritualidade, a ancestralidade, a performance, a militância política, a corporalidade, a ritualística, as artes gráficas, a musicalidade, relacionadas às práticas linguísticas.

Isso pode ser realizado, metodologicamente, por meio de uma etnografia da linguagem que tenha em conta todos os modos de dizer, suas materialidades e tecnologias, sem vinculá-los *a priori* como inadequados para este ou aquele uso. Uma preocupação mais com “o que é” do que com “o que deveria ser”. Nancy Hornberger (2006, s.p.) defende a etnografia da implementação das políticas linguísticas a longo prazo como a metodologia mais adequada para entender as lacunas entre a política e a prática em termos de quatro dinâmicas entrelaçadas: atividades e processos de políticas *top down* e *bottom-up* (Cooper, 1989); ideologias linguísticas monoglóssicas e práticas linguísticas heteroglóssicas; igualdade potencial e desigualdade real de línguas e, finalmente, paradigmas de pesquisa críticos e transformadores de políticas linguísticas.

⁸ O termo “Sul Global” surgiu como uma alternativa aos termos anteriores, como “Terceiro Mundo” ou “países em desenvolvimento” e foi popularizado no final do século XX e início do XXI por autores dos estudos pós-coloniais, a exemplo de Arturo Escobar e Boaventura de Souza Santos, para designar o conjunto de países da América Latina, África, Ásia e Oceania que historicamente enfrentaram processos de colonização, subdesenvolvimento econômico, e exclusão dos centros de poder global. Esses países enfrentam desigualdades em relação ao “Norte Global”, que inclui as nações mais ricas e industrializadas. O conceito sublinha a crítica ao imperialismo e à hegemonia econômica e política do Norte sobre o Sul, destacando a necessidade de uma nova geopolítica mais inclusiva e justa.

O “saber local” é evocado por linguistas como Suresh Canagarajah (2005) e Aleister Pennycook (2017) diante do perigo do desaparecimento dos modos de falar e dos conhecimentos tradicionais com a chegada do “progresso” e da “modernização” da “aldeia global”. O indiano Suresh Canagarajah reúne vários linguistas no livro *Reclaiming the local in language policy and practice* (2005) para evocar pontos de vista descentralizados sobre as línguas no processo de globalização. Entre muitas mudanças, há novas formas de ver os sentidos de “língua-padrão” em um contexto de quebra de fronteira e circulação de pessoas entre países (por exemplo, considerar unidades de planejamento maiores e menores do que o Estado-nação). Também passam a ser legitimadas e valorizadas as variedades das línguas hegemônicas usadas por falantes não-nativos, bem como as práticas comunicativas híbridas, que integram diversos sistemas simbólicos de comunicação para além do modelo da literacia grafocêntrica. Enfim, há uma mobilização consciente das diferenças culturais ao serviço de uma política linguística transnacional mais ampla e mais inclusiva da diversidade e da diferença.

Com a política de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, temos a possibilidade de uma investigação empírica de como se dá na prática essa experiência de políticas linguísticas envolvendo o “saber local”: quais as consequências da implementação da política afirmativa e inclusiva nas práticas de linguagem, qual o impacto de tais políticas nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação, nas ementas das disciplinas, nas grades curriculares e nas bibliografias das disciplinas, nas temáticas dos trabalhos de conclusão de cursos, nos projetos de extensão, na possibilidade real de uma pedagogia intercultural, inclusiva, decolonial e antirracista. Para isso, porém, é preciso olhar para o passado.

O campo teórico das Políticas Linguísticas Críticas (Abdelhay *et al.*, 2020; Makoni; Pennycook; Severo, 2015; Makoni; Severo, 2014, 2022, 2023; Pennycook, 2017; Severo, 2016; 2019, Makoni *et al.*, 2020, 2022) parte do pressuposto de que as consequências históricas negativas da colonização e do imperialismo linguísticos no Sul Global permanecem nas relações entre línguas até a contemporaneidade. Embora sobremaneira discutidas após os anos 1970 no âmbito dos estudos pós-coloniais, as distinções norte-sul tanto nas práticas linguísticas quanto na gestão política e nas teorizações sobre elas perduram na Linguística que, como outras ciências, é ainda percebida principalmente como europeia e norte-americana. Dessa maneira, tais autores alertam sobre a importância de uma revisão histórica e teórica que desnaturalize até mesmo os conceitos de “língua” e de “problema linguístico” forjados na Europa imperialista e colonialista do séc. XIX, quando os conquistadores inventaram⁹ a si mesmos e aos outros em um processo recíproco, mas desigual, no qual foram inventadas não apenas as línguas colonizadas, mas também as línguas dos colonizadores (Makoni; Pennycook; Severo, 2015, p. 9). Rejeitando a “objetificação positivista da língua”, Makoni e Pennycook

⁹Sobre esse conceito, conferir: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

apelam a uma consciência linguística “mais complexa, sofisticada e matizada” e afirmam que as línguas, tais como as concebemos, de fato não existem. Elas foram uma criação contingente do projeto colonial cristão, juntamente com a metalinguagem linguística, as gramáticas e os dicionários, a ideologia de línguas como categorias separáveis e numeráveis, a educação linguística, etc.

Um indivíduo não fala francês, inglês, wolof, bambara ou suaíli; em vez disso, a partir do corpus linguístico à sua disposição, um corpus que não é delimitado a priori e necessariamente inclui outros idiomas, ele ou ela faz escolhas linguísticas de identificação. Isso significa que problematizamos uma perspectiva quantitativa da linguagem na medida em que argumentamos que, ontologicamente, a pluralização e a enumerabilidade das línguas pode não ser uma forma útil de capturar a diversidade, a enumerabilidade é uma ideologia do norte global e uma característica definidora da modernidade, onde os números são uma categoria usada pelo aparato estatal, uma estratégia de gerenciamento pelo Estado, considerada objetiva e que não se espera que seja diferente entre culturas. (Makoni; Pennycook, 2024, no prelo, *apud* Makoni; Severo, 2023).

De acordo com Joseph Errington, na obra fundamental *Linguistics in a Colonial World* (2008, p. 3), a noção ocidental de “língua” surgiu a partir da filologia europeia do século XIX, que exerceu eficazmente seu papel de legitimar as diferenças entre os povos. Segundo o antropólogo, o modelo civilizatório europeu, com vistas à universalização do seu modelo de humanismo, difundiu o projeto moderno de conhecimento pressupondo que levaria desenvolvimento para outras partes do mundo. Paradoxalmente, provocou o contrário: destruição, interdição e morte, impossibilitando a afirmação de humanidade dos povos considerados subalternizados. Quanto às línguas, foram sistematizadas e padronizadas justamente por linguistas que as descreveram a partir de um ponto de vista único vinculado a projetos ideológicos, ou seja, que nunca foram “apenas” linguistas, mas propagadores de tradições discursivas de fé e de civilização (Errington, 2008, p. 6).

Na América Latina, além da desintegração do poder de algumas das mais avançadas civilizações na época (maias, astecas, olmecas, toltecas, incas, nazcas, tikunas, guaranis)¹⁰ juntamente com suas artes, símbolos, alfabetos e instrumentos, o colonialismo aniquilou a metade das populações que aqui viviam, estimadas em 100 milhões de pessoas, já nas três primeiras décadas do séc. XVI, com doenças trazidas de além-mar (Quijano, 2006). Assim, fundamentada na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do padrão de poder capitalista (Quijano, 2006, p. 93), a colonialidade perpetua a diferença étnica e racial para hierarquizar e impor condições desiguais às pessoas, principalmente nas sociedades que resultaram de séculos de violência colonial – como é o caso latino-americano e brasileiro.

¹⁰ Em toda a América do Sul, no substrato das línguas ex-coloniais permanecem vivas línguas que existem há milênios (como também as línguas ancestrais na África, na Índia, na Austrália), como o quíchua (8 milhões de falantes) e o aimará (2,5 milhões de falantes) no Peru e na Bolívia, o guarani (5 milhões de falantes) no Paraguai e países vizinhos, e o mapuche (500 mil falantes) no Chile. Segundo a Unesco, as línguas, com suas complexas implicações para a identidade, a diversidade cultural, a espiritualidade, a comunicação, a integração social, a educação e o desenvolvimento são de crucial importância para as pessoas e o planeta. Por isso, “a língua é considerada um componente básico dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e é essencial para o desenvolvimento sustentável, a boa governança, a paz e a reconciliação” (UNESCO, 2019). Nesse contexto, a Assembleia Geral da ONU, em 2016, proclamou 2019 o Ano Internacional das Línguas Indígenas e conferiu à Unesco a missão de fortalecer, preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo.

No Brasil, a escravização de povos ameríndios e africanos pelos europeus está na base de uma sociedade fundada em práticas de violência e de racismo. Estudar a história das línguas no Brasil implica rever e desconstruir, no imaginário da população brasileira, a imagem fixa, estereotipada e desumanizada de escravizadas e escravizados, como se já não existissem civilizações avançadas e organizadas aqui na América e na África antes do contato com os portugueses colonizadores. É muito recente a inclusão de perguntas sobre os povos indígenas no Censo do IBGE (apenas nos anos de 1991, 2000, 2010 e 2022), as quais revelam um aumento gradativo da população autodeclarada indígena: 1.693.535 indígenas autodeclarados em 2022, um aumento exponencial em relação ao Censo de 1991, que contabilizava apenas 294.131 indígenas. Somente no censo de 2010 é que houve pela primeira vez a consulta à população que se autodeclarava indígena sobre qual etnia pertencia e qual língua falava. Assim, foram registradas 274 línguas indígenas¹¹ remanescentes de mais de mil línguas existentes à época da chegada dos portugueses.

É mais devastadora ainda a realidade de que, dentre as mais de trezentas línguas africanas transportadas ao Brasil por falantes africanos – de quatro a cinco milhões, a maior população da diáspora africana do mundo –, nenhuma tenha sobrevivido como língua em questão de menos de um século (Castro, 2001). O contingente de africanos trazidos para o trabalho escravizado nas lavouras e na mineração era de 75% em relação ao número de colonizadores, conforme o Censo de 1823. Essa vantagem numérica, juntamente com a convivência, relações sociais e de trabalho corroborou para que a língua geral de base indígena, utilizada como língua veicular, fosse aos poucos cedendo espaço ao português afro-brasileiro falado nas senzalas, nas plantações, nas minas ou até mesmo nos rituais sagrados (que mais tarde seriam conhecidas como língua de santo). Esse apagamento das línguas se dá inclusive nos estudos sobre esses idiomas: “O influxo de línguas africanas no Brasil tem sido objeto de silêncio mais do que de reflexão por parte dos pesquisadores, devido a razões de ordem histórica e epistemológica. Entre elas, o prestígio atribuído, pela academia, à escrita em face à oralidade [...]” (Castro, 2001, p. 83).

A socióloga boliviana Sílvia Cusicanqui Rivera (2018, p. 19), em um estudo iconográfico sobre história colonial andina, afirma que as palavras no regime colonial em vez de designarem a realidade a encobriam. Os discursos públicos mascaravam a verdade, pois as ideologias igualitárias – principalmente no período republicano – coexistiam com a exclusão da maioria da população dos direitos de cidadania, criando um universo de significados ocultos e conflitos interculturais latentes, que às vezes irrompem de forma catártica e irracional, como nas recentes explosões de racismo e xenofobia.

Na contemporaneidade, as línguas ex-coloniais (e suas conseqüentes “fonias”: lusofonia, hispanofonia, francofonia, anglofonia) refletem a continuidade a esse projeto de dominação, mas com outra roupagem,

¹¹ Esse dado é questionado por linguistas como Galúcio, Moore e Voort (2018), que afirmam que apesar de o IBGE ter instituído o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística, responsável por elaborar um banco de dados com as línguas faladas no Brasil, para evitar inconsistências nos dados do censo durante as entrevistas, o resultado pareceu confuso e impreciso. Foram apresentadas 274 línguas, número bem superior às 160 esperadas de acordo com diversos linguistas considerando o critério da inteligibilidade mútua e 305 etnias, número também superior aos 209 etnônimos conhecidos (Barbosa da Silva, 2024, p. 41).

“em uma tentativa de instauração do poder ‘soft’, um espaço imaginário da nostalgia imperial” (Faraco, 2012, p. 45). Carlos Alberto Faraco, em sua visão crítica da lusofonia, atenta para os ressentimentos coloniais e os conflitos sociolinguísticos que refletem ainda hoje a divisão social que o colonialismo impôs às sociedades exploradas e que perdura nos diferentes papéis da língua portuguesa nos países em que é língua oficial: alguns estratos sociais a têm como língua materna, outros a falam como segunda língua e outros ainda sequer a conhecem (2012, p. 42).

Para subverter nas práticas acadêmicas de linguagem a colonialidade do saber e do poder como concebem Aníbal Quijano e Silvia Cusicanqui, seria necessário balançar dois pilares fundamentais da ciência linguística ocidental: a literacia e o monolinguismo. Porém, os próprios espaços ideológicos de criação e de implementação de políticas linguísticas *top-down* para as línguas minorizadas não são poderosos o suficiente para superar os discursos preconceituosos sobre elas ou reverter o seu *status* social de línguas de “ignorantes”. Nas palavras de Makoni e Pennycook, “se os conceitos de língua que formam a base do planejamento linguístico são artefatos do pensamento europeu, as políticas linguísticas são, portanto (ainda que involuntariamente), agentes dos mesmos valores que elas buscam problematizar” (2015, p. 22).

Sem estratégias de desinvenção, a maior parte das discussões sobre direitos linguísticos, educação em língua materna ou alternância de códigos reproduz o mesmo conceito de língua que subjaz o pensamento linguístico dominante; portanto, o multilinguismo simplesmente se torna uma pluralização de monolinguismos. [...] Enquanto por um lado supostamente se promove uma causa progressiva e liberal de diversidade, direitos e multilinguismo, ao mesmo tempo, ao se aplicarem as mesmas epistemologias que subjazem ao monolinguismo e à negação de direitos, tais argumentos fazem mais pela reprodução do que pela problematização das condições que eles contestam. (Makoni; Pennycook; Severo, 2015, p. 24)

Sobre hegemonia linguística, Canagarajah faz uma retomada crítica da obra de Robert Phillipson *Linguistic Imperialism* (1992), na qual este autor atribui a hegemonia do inglês à perpetuação das desigualdades estruturais e culturais entre esse idioma e outras línguas não só pela dominação nas ex-colônias, mas pela sua consolidação como língua nas áreas da ciência e tecnologia, do entretenimento e da economia. Canagarajah, leitor de Phillipson, defende que uma pedagogia crítica pode ser utilizada como um instrumento de defesa contra tal agenda e discursos dominantes acerca do inglês. O autor indiano lembra que o conhecimento tido como universal e hegemônico já foi ele próprio local. Por exemplo, o português ou o espanhol da Península Ibérica em relação ao Império Romano. “Pode parecer surpreendente, então, que o desafio para o conhecimento local não venha do conhecimento global, do conhecimento universal ou do conhecimento transcendental, porque eles são apenas outro conhecimento local, mas que pertencem

a uma comunidade mais poderosa” (Canagarajah, 2005, p. 8). O saber local estaria ligado ao contexto, é específico da comunidade e não é sistemático porque é gerado a partir da prática social na vida quotidiana. É precisamente por esta razão que a desigualdade entre tradições intelectuais tem de ser questionada sem pressuposições sobre a validade universal ou a legitimidade de uma única forma de conhecimento, pois conforme provoca Canagarajah (2005, p. 9): “Há algo de pouco ético no fato de uma tradição de conhecimento local se sobrepor a outras formas de conhecimento local”.

Análise das Resoluções de Políticas Linguísticas nas IES brasileiras sob um viés crítico em Política Linguística

Como mencionado anteriormente, o MEC exigiu, durante sua política de Internacionalização nos programas CsF e IsF no ano de 2017, a formulação e a publicação de uma política linguística apresentada como documento oficial aprovado nas instâncias superiores. No ANEXO I do Edital de Cadastramento de instituições ao Programa apresentou inclusive um modelo, sugerindo os itens que deveriam constar desse documento. Assim, os editais 29 e 59/2017 apresentam novas exigências como “atribuições das universidades.”, entre as quais figura a implementação do ensino de português para estrangeiros:

III.5. DAS ATRIBUIÇÕES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

III.5.1.2. Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF, bem como do Centro de Línguas (se houver) da universidade, são reconhecidas como **instrumento de internacionalização** no âmbito das atividades institucionais, da promoção da carreira dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e da formação dos alunos.

III.5.1.2.1. A política linguística da universidade deve ser apresentada como documento oficial aprovado nas instâncias superiores da universidade ou **como minuta**, a ser encaminhada como anexo da proposta de credenciamento.

A maioria dos documentos aqui analisados em resposta ao item 5.1.2 desse edital são Resoluções de Políticas Linguísticas propriamente ditas; e cerca de 10% são Resoluções de Políticas de Internacionalização¹² que contêm capítulos específicos sobre políticas linguísticas. Ficaram de fora deste estudo aquelas universidades que, mesmo tendo em algum momento instituído o Programa *Idiomas sem Fronteiras*, não elaboraram e publicaram Resoluções de Política Linguística institucional. Isso pode ter acontecido nas primeiras fases de implementação do programa, antes das exigências feitas nos editais 29/2017 e 59/2017 para o recadastramento das instituições federais e credenciamento das estaduais. Também não foram contemplados os IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apesar de serem instituições parceiras do Programa IsF, pois não atendiam aos mesmos pré-requisitos exigidos às universidades para o cadastramento.

¹² Também não entraremos aqui no mérito da internacionalização do ensino como um processo necessário e inevitável, nem da crítica que alguns autores têm feito aos significados do que seria internacionalização, ou à predominância da língua inglesa como principal idioma internacional de comunicação em ciência (Sarmiento et al., 2016). Interessa-nos considerar o que as IES entenderam por política linguística na elaboração desses documentos, a sua repercussão e desdobramentos na comunidade acadêmica, o que optaram por incluir e por deixar de fora nas suas resoluções e conseqüentemente os apagamentos que essa exclusão causa.

Chama a atenção o fato de que algumas resoluções de PL foram aprovadas e publicadas anos depois de o programa ISF ter terminado oficialmente em 2019 e ter sido substituído pelo Andifes-ISF, mostrando o caráter instável das políticas públicas para as línguas no Brasil. Também não analisamos neste estudo outros possíveis mecanismos de política linguística que possam existir para além das políticas oficiais publicadas. Por exemplo a Política de Ingresso para Refugiados ou Portadores de visto Humanitário (PRVH), ou mesmo a Cátedra Sérgio Vieira de Melo, que existe desde 2003 em mais de vinte universidades do país. É uma cooperação entre universidades e a agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e promove a educação para pessoas em condição de refúgio.¹³ Ou ainda podemos mencionar outras iniciativas voltadas à Política Linguística para a Igualdade de Gênero, que já são praticadas em universidades como UFABC, UFSM, UNILA, entre outras, no sentido de orientar o uso de linguagem neutra ou não-binária com respeito à inclusão da população LGBTQIAPN+.

¹³ Conferir em: <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/catedra-sergio-vieira-de-mello>. Acesso em 20.08.2024

Quanto aos procedimentos de análise documental (Sá-Silva *et al.*, 2009), todos os documentos foram arquivados em pastas ao mesmo tempo em que prosseguíamos com a coleta. O primeiro critério estabelecido para tal organização foi a região brasileira onde estava situada a universidade. Depois de reunidas as 59 resoluções, procedemos à leitura e aos fichamentos (em forma de uma grande tabela), com colunas contendo: o nome da universidade, a data de publicação do documento, o levantamento de assuntos e termos recorrentes, com a cópia dos trechos que diziam respeito a: a) documentos precedentes b) menção a termos referentes à internacionalização c) menção a termos referentes a multilinguismo e diversidade linguística; d) menção a línguas de povos tradicionais e) menção a línguas de imigrantes e refugiados; f) menção a LIBRAS g) menção a letramentos acadêmicos para falantes de línguas minoritárias. A essa tabela, foram acrescentadas observações ou comentários sobre possíveis relações com as perguntas da pesquisa. Desse levantamento quantitativo de termos e assuntos recorrentes, resultaram os dois quadros apresentados mais adiante, que sintetizaram por regiões a menção a línguas indígenas e a LIBRAS, respectivamente.

Agentes formuladores e as agendas das políticas linguísticas institucionais

Ao longo de toda a história epistemológica do campo das políticas e planejamentos linguísticos, os autores postularam a separabilidade entre duas categorias disjuntivas para se referirem, de um lado, a políticas estatais e, de outro, a políticas comunitárias: Robert Cooper (1989) fala de políticas *top-down* (o planejamento linguístico parte do estado, de cima para baixo) e *bottom-up*, (parte da comunidade de falantes, de baixo para cima); Louis-Jean Calvet (1996) separa as intervenções *in vitro*, que partem da autoridade científica ou governamental, das intervenções *in vivo*, que procedem das soluções dos próprios falantes para os problemas

linguísticos; Schiffman (1996) distingue a política linguística *explícita* (*overt*) para referir-se à legislação oficial e gestão governamental e a política linguística *implícita* (*covert*) para regras linguísticas não formais, mas que são do conhecimento dos falantes. Seja qual for a nomenclatura, essas divisões refletem a mesma ideia, de que haveria dois níveis de atuação política sobre/com a língua: o poder do Estado e o poder dos falantes. Mais recentemente, depois da virada crítica dos anos 2000 nesse campo de estudos, autores como Elana Shoamy e Bernard Spolsky defendem que esses níveis são inseparáveis e a compreensão da política linguística das sociedades democráticas modernas passa mais pela análise das práticas e das ideologias e menos pela discussão da legislação oficial.

De acordo com Diniz e Silva (2019, p. 252) a análise da situação político-linguística de uma comunidade específica seria realizada, principalmente pelo exame de seus documentos oficiais, ou seja, sua política linguística formalizada e explícita. Entretanto, como argumentam vários autores, a política linguística explicitada em documentos oficiais pode não coincidir com a que ocorre na sociedade. Sobre isso, afirma Fernanda Castelano Rodrigues (2018, p. 34):

[...] os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação oficial não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real.

Como exemplos de políticas linguísticas informais (*in vivo, de facto, bottom-up*) temos as campanhas para o uso de uma linguagem antirracista ou o letramento racial crítico empreendidas por coletivos de estudantes negros, pelos mais de cem NEABIs espalhados pelo Brasil ou a publicação de folhetos e cartilhas de prevenção à COVID 19 feitas em dezenas de línguas indígenas pelas próprias comunidades, já que a Secretaria de Saúde Indígena durante a pandemia de coronavírus apenas difundiu informações em português. Como exemplos de políticas oficiais (*in vitro, top-down*), as resoluções que analisamos neste artigo.

As Resoluções, como um gênero textual da esfera jurídico-administrativa, apresentam mais ou menos as mesmas partes em termos de sua composição e estrutura, com poucas variações: *preliminares, princípios e objetivos, diretrizes, estrutura e competências*. Quanto às preliminares, a referência a documentos anteriores não é regular, recorrendo-se aos documentos mais diversos, que vão desde a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, passando pela Constituição de 1988 até os Planos de Desenvolvimento Institucional das próprias IFES. A alusão a tais textos anteriores contradiz a pouca representatividade dos sujeitos de direitos linguísticos no sentido de proteção, revitalização, inventário, etc., como veremos mais adiante.

Quanto aos objetivos, na totalidade dos documentos analisados, menciona-se a agenda da internacionalização. Muitos deles explicitam textualmente o atendimento à demanda do MEC para consolidação de parcerias com instituições estrangeiras. De outro lado, menos da metade cita o eixo da inclusão/diversidade linguística/valorização do multilinguismo. Quando este eixo é nomeado, uma análise preliminar mostra que os verbos usados nos objetivos são mais abstratos, como “valorizar”, “respeitar”, “preservar”, enquanto aqueles voltados ao eixo da internacionalização remetem a ações mais concretas como a “instituir”, “viabilizar”, “executar”, “elaborar plano de apoio”, “consolidar”, etc. Poucas instituições, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), incluem entre suas diretrizes a preocupação em atender a demanda regional:

Defesa da diversidade linguística e cultural da Fronteira Sul, com a valorização do português, do espanhol e de todos os idiomas e culturas da região, incluindo as línguas indígenas (Guarani, Kaingang...), LIBRAS e os dialetos regionais, visando a convivência pacífica e solidária entre os povos, em ambos os lados da fronteira.

A respeito das competências dos comitês e comissões responsáveis pela elaboração e implementação das resoluções analisadas, não há menção aos agentes elaboradores de tais políticas: nenhuma das resoluções explicitou quem foram as autoridades políticas e linguísticas que fizeram a discussão teórica que deu suporte à elaboração dos documentos. Tampouco se apresentaram as referências bibliográficas que embasaram tal trabalho. O próprio conceito de “política linguística” e suas vertentes não é discutido, mas tomado *a priori* como dado, conhecido, bem como as definições de termos desse campo de estudos, como multilinguismo e plurilinguismo; multiculturalismo e interculturalidade, entre outros, que são usados às vezes sem distinção, com sentidos divergentes, no mesmo documento.

A competências também são distribuídas em instâncias diferentes: em geral, às Pró-reitorias de Relações Internacionais e de Pesquisa competem as línguas estrangeiras, as relações com agências de fomento, as bolsas para a mobilidade internacional; às Pró-reitorias de extensão e de assistência estudantil competem os projetos envolvendo atividades artísticas e culturais com os povos indígenas, quilombolas, coletivos negros, LGBTQIAPN+, migrantes, etc.

Quanto às diretrizes, nosso principal critério de análise nas resoluções foi investigar a menção a direitos linguísticos garantidos pela Legislação Brasileira, que obrigaria de outro lado as IFES a assumir deveres linguísticos para com esses sujeitos (Sigales-Gonçalves, 2019; 2020). Especificamente na próxima seção deste artigo, vamos nos ater a três grupos linguísticos minorizados que têm direitos linguísticos previstos no ordenamento jurídico federal: os surdos, os povos indígenas e os refugiados.

Políticas linguísticas para quais falantes? De quais línguas?

Em relação às políticas estatais para as línguas no Brasil, apresentamos algumas Leis e Decretos que, apesar de constarem do ordenamento jurídico brasileiro, não necessariamente foram contempladas em todas as Resoluções de Política Linguística.

Língua Brasileira de Sinais

A “Lei de LIBRAS” (Lei 10.436/2002) apresenta em seu Artigo 2º que o poder público deve apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” e em seu Artigo 4º que os sistemas educacionais federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2022). Apesar de constar do ordenamento jurídico brasileiro com um novo estatuto jurídico-linguístico – “meio legal de comunicação e expressão”¹⁴ – a Lei deixa explícita a obrigatoriedade da inclusão de LIBRAS em alguns cursos do ensino público superior, em especial as licenciaturas.

¹⁴ Sobre esse tema, conferir o artigo: Abreu (2019).

Ao texto da Lei, o decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei de LIBRAS com uma série de artigos relacionados ao Ensino Superior. Entre outras orientações, o Decreto prevê: que a LIBRAS se constituirá em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior (que não as obrigatórias previstas na Lei); que a formação de docentes para o ensino de LIBRAS deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua; que um exame de proficiência em LIBRAS deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade por banca examinadora de amplo conhecimento em LIBRAS, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior; que as instituições de educação superior devem incluir a LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa; que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa; que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os

níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior; que a formação do tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS - Língua Portuguesa.

Porém, a despeito de sua obrigatoriedade no ensino superior desde 2002, e de todas as orientações acima descritas, a LIBRAS é mencionada explicitamente em apenas 21 das 59 resoluções de políticas linguísticas das IFES analisadas, como se observa no quadro a seguir (Tabela 1):

Tabela 1. Menção à LIBRAS nas Resoluções de Política Linguística.

Região do Brasil	Resoluções de Política Linguística analisadas	Menção explícita no texto da Resolução à LIBRAS
Norte	3	2
Centro-oeste	5	3
Nordeste	23	6
Sudeste	17	4
Sul	11	6
Total	59	21

Línguas Indígenas

Quanto ao ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior, duas Leis foram fundamentais: a Lei nº 12.416/2011, que altera o artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em que as universidades públicas e privadas devem ofertar vagas para os povos indígenas, assistência estudantil e estimular a pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. No ano seguinte, com alcance mais concreto para a promoção da igualdade racial no Brasil, a Lei de Cotas nº 12.711/2012.

Queremos ressaltar que nos anos anteriores, houve um grande progresso nas políticas para a educação básica dos povos indígenas a partir da Constituição de 1988: a) criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena a partir de 2004; b) fortalecimento da Comissão da Educação Escolar Indígena junto ao MEC, Inep e Funai; c) criação da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas; d) Lei 12.155/2009, que determina a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo; e) realização da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009); f) Decreto Federal nº 6.861/2009, cria os Territórios Etno-educacionais, entre outros.

De acordo com as bases de dados do Censo Demográfico de 2010, do balanço do Censo 2022 do IBGE, e também do Censo da Educação Superior do INEP, a participação de povos indígenas no ensino superior brasileiro aumentou 374% entre os anos 2011 e 2021, enquanto o crescimento dessas populações no país foi de 66%. Em 2021, havia pouco mais de 14 mil calouros que se consideram indígenas, o que representa apenas 0,4% do total de ingressantes no ensino superior (Tabela 2).

Tabela 2. Menção às línguas indígenas nas Resoluções de Política Linguística.

Região do Brasil	Resoluções de Política Linguística analisadas	Menção explícita no texto às línguas indígenas
Norte	3	2
Centro-oeste	5	2
Nordeste	23	2
Sudeste	17	1
Sul	11	4
Total	59	11

Ao contrário da legislação que respalda a inclusão de LIBRAS nas resoluções, não há legislação que obrigue o uso de línguas indígenas no ensino superior no Brasil, apenas na Educação Básica. No entanto, de um ponto de vista glotopolítico, precisamos questionar por que as línguas indígenas não estão no currículo Lattes, por que um estudante indígena de pós-graduação tem de fazer prova de proficiência de inglês se o português é a sua segunda língua, e sua primeira língua (kaingang, krenak, guarani, tapirapé) é a base de sua produção de conhecimento? O tipo de saberes que ele produzirá na universidade, revertendo e difundindo a ciência para seu povo e comunidade se dará em que língua? Em francês? Em alemão? Qual o peso das línguas brasileiras como línguas de ciência hoje no Brasil? Que conhecimentos só podem ser expressados em língua indígena? Que políticas linguísticas são desenvolvidas para os povos tradicionais no Ensino Superior?

Dessa forma, as resoluções de políticas linguísticas acabam naturalizando o status dominante de línguas que já são hegemônicas e supercentrais (Calvet, 2007; Hamel, 2013) em uma lógica de circularidade do poder. O quanto nós, pesquisadores de linguagem, aceitamos isso sem questionar essa pretensa naturalidade? O quanto estamos engolidos por uma ideologia linguística que naturaliza e reproduz uma ordem social e os interesses institucionais, que cria, nas palavras do linguista galego José Del Valle, “uma aparência de inevitabilidade”?

Línguas de Imigrantes e Refugiados

Quanto às Leis de imigração e refúgio, No Brasil, a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, institui a Lei de Migração e, na Seção II - dos Princípios e das Garantias, apresenta como direitos desses indivíduos:

Acolhida humanitária, inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; 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.

Os migrantes forçados que não se enquadrem nos critérios para a concessão do status de refugiado podem receber o visto temporário para acolhida humanitária, o que lhes garante legalmente acesso a um amplo rol de direitos. Desse modo, as pessoas que estão no Brasil em

decorrência de migração forçada, pertencentes ou não à categoria de refugiados, têm garantida a proteção a direitos humanos consagrados no plano internacional e tratados no plano interno como direitos fundamentais. Entre esses direitos, está o direito à educação, direito humano formalmente reconhecido e protegido na DUDH.

Sigales-Gonçalves (2019) investiga justamente as práticas de oferta de vagas específicas para migrantes forçados - refugiados ou não - em universidades brasileiras. A autora constatou que, entre as 103 instituições federais de ensino superior observadas, 11 universidades federais promoveram processos seletivos diferenciados para migrantes forçados para ingresso no primeiro semestre de 2018: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

De todas as Resoluções de Políticas Linguísticas analisadas neste artigo, apenas as das Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade de Brasília (UNB) mencionaram de alguma forma a acolhida humanitária, a inclusão, a igualdade de tratamento e a promoção do reconhecimento acadêmico a migrantes, refugiados e apátridas amparados nos termos da Lei. As demais não mencionaram esse tipo de política, mesmo aquelas que a praticam, de acordo com o levantamento feito por Sigales-Gonçalves (2019).

Direitos implicam deveres: letramentos acadêmicos e norma linguística

Finalmente, um último tema que constitui um importante aspecto de política linguística e de direitos humanos linguísticos, mas não foi especificamente contemplado nas Resoluções: os letramentos acadêmicos e os sistemas de avaliação na universidade. Os usos da escrita como práticas sociais são assunto de política linguística e de direitos, uma vez que refletem as relações de poder e as desigualdades sociais - entre elas étnico-raciais -, que se agravam em espaços institucionais como as universidades (Lillis, 1999; Hornberger, 2003; Canagarajah, 2012; Zavala, 2011).

Os deveres linguísticos no contexto do ensino superior impõem aos sujeitos de comunidades linguísticas minorizadas a obrigatoriedade de se expressar na variedade culta do português brasileiro e em gêneros discursivos da esfera acadêmica. Ainda que sejam ingressantes por processos seletivos específicos suplementares ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) - justamente pela sua historicidade de letramento, tanto quanto

às línguas maternas e ao bilinguismo, quanto pelas condições materiais de acesso à educação, a vida em comunidades remotas, com falta de acesso à luz elétrica, internet, livros, bibliotecas, etc. -, no momento de sua entrada na universidade, como num passe de mágica esse “direito” de ingressar torna-se um “dever”. Dever de permanecer e de concluir o curso com a mesma régua, o mesmo peso e a mesma medida que os estudantes que ingressam pela ampla concorrência, muitas vezes camuflando, nesse percurso de quatro ou cinco anos, a desigualdade de poder e a meritocracia características do sistema educacional que os sujeitaram à necessidade de uma política reparatória depois de um árduo percurso até o ensino superior (desigualdade que se perpetua nas salas de aula).

Jael Sigales-Gonçalves (2020), a partir de categorias classicamente mobilizadas na teoria geral do Direito, tem feito questionamentos em torno dos “deveres linguísticos”, e propõe que direitos linguísticos são reescritos como deveres linguísticos. A autora analisou práticas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) voltadas ao direito à educação de migrantes de crise humanitária e concluiu que o direito linguístico de conhecer a língua portuguesa, uma vez estando no Brasil, cria o dever linguístico: (i) para o Estado, de promover o ensino da língua portuguesa para os que não a dominam; (ii) para os migrantes, de conhecer a língua portuguesa para ingressar e permanecer na Universidade. Em Sigales-Gonçalves (2019), a linguista mostra que o artigo 13 da Constituição Federal, ao declarar que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, impõe a todos o dever linguístico não-explicito de utilizar a língua portuguesa na relação com a administração estatal. Da mesma forma, o §2º do artigo 210 da Constituição, assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, e assim impõe ao Estado o dever linguístico de prover recursos para a efetivação da garantia constitucional, que exige medidas práticas com dispêndio de recurso público para fomento de políticas públicas – construção de escolas indígenas e políticas de formação de professor indígenas (Sigales-Gonçalves, 2019).

Grupos sociais como universitários indígenas e quilombolas, assim como surdos e pessoas transgênero, por exemplo, apresentam, entre muitas outras características interculturais, a de não terem a mesma exposição anterior a práticas de letramento que os outros estudantes universitários que ingressam por ampla concorrência, o que faz com que o aspecto mais relevante na aquisição dessas práticas de letramento seja o impacto desta nova cultura diferente, muito antes que os aspectos técnicos da leitura e da escrita. Quanto aos povos tradicionais, Brian Street afirma que tal processo envolve certa transferência de valores “ocidentais” para sociedades não ocidentais e pode ser chamado de *letramento colonial*¹⁵ (Street, 2014, p. 51), situações em que membros de uma cultura estrangeira introduziram sua forma particular de letramento em meio a um povo colonizado, como parte de um processo muito mais amplo de dominação.

¹⁵ Street ainda distingue o letramento colonial, aquele que é transmitido de uma sociedade externa para uma sociedade “iletrada”, de letramento dominante, aquele que é difundido pelo grupo dominante a outros membros e subculturas dentro de uma sociedade.

Como são avaliados pelos docentes universitários os textos de estudantes que têm como língua primeira outra língua que não a língua portuguesa, por exemplo uma língua indígena? Via de regra, veem-se nessas escritas sobretudo uma série de desvios de norma padrão a serem “corrigidos”, devido à inapropriação ao nível de linguagem exigido no meio acadêmico. A noção de “erro” continua a figurar de forma predominante, mesmo entre linguistas críticos. Às vezes, “erro” é utilizado assim mesmo entre aspas para assinalar que é uma categoria já revista pela linguística; e se costumam usar outras palavras como “inadequações”, “desvios”, “inconsistências”, “limitações”, uma série de eufemismos que mascaram uma concepção de letramento acadêmico que se baseia em um modelo autônomo (Street, 2014) na exigência pelo uso de determinados gêneros textuais como se já fossem de domínio dos estudantes: uma “prática institucional velada”, como considera Teresa Lillis (1999).

A proposta dos Novos Estudos do Letramento (Lea; Street 1998; Lillis, 1999; Lillis e Scott 2007; Street, 2014) iniciou-se nos anos 1990, defendendo a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana e nas culturas locais das comunidades linguísticas. A linguista Teresa Lillis (1999) propõe alargar o olhar para a escrita (acadêmica) para além dos termos de norma e erro (catar erros de concordância, pontuação, ortografia) e do seu caráter monomodal. A autora acrescenta que essa compreensão leva o docente universitário a adotar a prática do mistério, como se os alunos, muitos deles oriundos de escolas de comunidades minorizadas, bilíngues, rurais, pudessem descobrir por conta própria as convenções da escrita acadêmica. Em outras palavras, exige-se a produção imediata de resumos, relatórios, resenhas e artigos científicos, para citar alguns gêneros da esfera acadêmica, sem a criação de sequências pedagógicas para que essa vivência se torne possível.

Outro argumento que a autora sustenta é de que a escrita tem sido largamente ignorada como um objeto de estudo empírico significativo na sociolinguística, que se ocupou tradicionalmente da fala. Quando os textos produzidos por esses sujeitos passam por um *copy desk* ou uma revisão gramatical (ou dos monitores, ou dos professores orientadores ou de revisores de textos que são pagos para garantir uma adequação ortográfica da norma culta em direção ao “padrão” e à “normatividade”) esses objetos passam a ser vistos através das lentes das ideologias dominantes.

Se a escrita acadêmica desses estudantes somente é validada como objeto de análise, como produto final, depois de “arrumada”, teremos uma visão extremamente parcial de variedades de línguas e das culturas que elas veiculam. O que sobra em termos de produção de conhecimento, se a escrita não deixar marcas dessa complexidade identitária e desse devir intelectual dos povos tradicionais no seu percurso na criação de conceitos e definições essenciais à sua cosmovisão?

O que aconteceria se suprimíssemos do nosso olhar disciplinado pelo prescritivismo e tivéssemos um olhar etnográfico comprometido com uma *práxis* voltada ao letramento social e político? Se projetássemos outros gêneros e suportes possíveis para a produção de conhecimento na academia para além de monografias, teses, artigos e dissertações? Nesse sentido, a antropologia linguística, a pragmática, a linguística aplicada, a política linguística, sociolinguística e a análise do discurso em suas versões críticas têm avançado em direção a um exame detalhado da linguagem em contexto social, o que leva ao estudo da dimensão ideológica da linguagem.

Uma política linguística crítica prevê que há várias formas de letramentos acadêmicos e ideologias a eles associadas, que contribuem para a produção de uma pluralidade de conhecimentos. Ao invés de se concentrarem em um sistema gramatical e normativo, os docentes poderiam considerar, para suas avaliações, como os alunos negociam posições de sujeito concorrentes em comunidades de discurso conflitantes, a fim de alcançar a complexidade de cada inflexão e modulação das “vozes” em diálogo (Canagarajah, 2012).

Considerações finais

No Brasil, as práticas linguísticas e variedades estigmatizadas de comunidades minoritizadas foram progressivamente ocupando as universidades, desde a democratização do ensino no país a partir dos anos 1980, passando pelo direito de todos à educação preconizado pela Constituição Federal de 1988, mas incontornavelmente depois da Lei 12.711, a Lei de Cotas no ensino superior. Por outro lado, devido ao fato de a educação ser um direito garantido principalmente no nível básico, conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões voltadas à inclusão das comunidades linguísticas minorizadas vão se tornando escassas. São poucos os estudos voltados às línguas minoritárias no ensino superior, seja porque seu ingresso resulta de uma política recente, seja porque a carência de estudos sobre elas decorre de sua própria invisibilização.

Uma instituição pública de ensino superior precisa ter responsabilidade social e garantir não apenas o acesso igualitário a toda a população, mas também a permanência dos discentes e sua formatura por meio de políticas de cotas, bolsas de estudo, programas de apoio pedagógico, assistência estudantil. Isso tem uma relação direta com as políticas linguísticas feitas no âmbito das universidades, pois elas devem atender e contemplar toda a população brasileira, especialmente aqueles grupos linguísticos que precisam do Estado para regulamentar seus direitos.

Basicamente defendemos neste artigo o argumento de que se a internacionalização do ensino superior pressupõe uma política linguística institucional, como exigiram os editais 029 e 259/2017 do MEC, uma política linguística institucional não deveria dar conta apenas

(ou principalmente) dos processos de internacionalização e ensino de línguas estrangeiras para a mobilidade acadêmica.

Não somos ingênuos e sabemos que as línguas e seu valor social não são neutros. Na verdade, estão associados a uma agenda política, ideológica, social e econômica. Inclusive o “político” e o “social” são fatores intrínsecos à língua, constitutivos e inseparáveis dela. Os mecanismos de política linguística, conseqüentemente, também não são neutros e atuam como veículos de promoção e perpetuação dessas agendas.

De qualquer forma, não podemos perder de vista que, em cada camada de construção de uma política, há sentidos em disputa que refletem objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais. São discursivamente constituídos os privilégios de certas agendas em detrimento de outras, o que nos mostra que, apesar de constituírem documentos oficiais, as políticas linguísticas das IFES podem e devem ser revisadas, reinterpretadas e modificadas a partir da demanda de diferentes sujeitos de direito.

Pra concluir, se por um lado é inevitável a adesão a uma lógica da globalização da educação com a quantificação do conhecimento, os rankings de publicações, as métricas, fatores de impacto, as línguas hegemônicas para a divulgação científica, etc., nosso trabalho como linguistas preocupados com os direitos das línguas e de seus falantes não deveria pautar-se exclusivamente por fatores determinados por uma lógica colonial e neoliberal, marcada fortemente pelos interesses de mercado. Nesse sentido, ao responder a essa “corporatização” (Pennycook, 2017), as políticas linguísticas institucionais não atendem – por exemplo – ao conceito de igualdade material implicado nas políticas de ação afirmativa, segundo o qual o Estado deve ser ativo na criação de leis e mecanismos de redução da desigualdade e da discriminação, rompendo com a lógica segregacionista que acompanha as universidades nacionais desde a sua fundação.

Essa problematização é oportuna, pois se no Brasil dos anos 2010 as políticas de democratização do ensino superior ampliaram o ingresso de estudantes falantes de outras línguas, é necessário que os agentes de tais políticas públicas prevejam e se responsabilizem por políticas linguísticas para sua permanência e conclusão dos cursos. As experiências universitárias desses estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação só podem ser concluídas de forma satisfatória se estiverem fundamentadas em políticas linguísticas voltadas para falantes de línguas não hegemônicas. Isso inclui tanto o letramento acadêmico em língua portuguesa quanto a incorporação de pesquisas e componentes curriculares que valorizem suas línguas e culturas, amparados por documentos oficiais de políticas linguísticas institucionais.

Referências

ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine. *Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020.

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019.

ABREU-E-LIMA, Denise; FINARDI, Kyria. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do programa Idiomas sem Fronteiras. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Maria; VIDON, Luciano (org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019. p. 13-27.

BARBOSA DA SILVA, Diego. *Políticas linguísticas para indígenas em contexto urbano: uma proposta de análise a partir da Região Metropolitana de São Paulo (SP)*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: SIMPÓSIO ANTROPOLOGIA APLICADA Y POLÍTICAS PÚBLICAS DO 1º CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGIA - ALA, 1, 2005, Rosário. *Anais [...]*. Rosário: Argentina, 2005.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Brasília: Diário Oficial da União, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior - 2022 - Divulgação dos resultados*. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis; São Paulo: Ipol; Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. Suresh. (ed.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Understanding critical writing. In: LURIA, Harriet; SEYMOUR, Deborah M.; SMOKE, Trudy. *Language and Linguistics in Context*. Reino Unido: Routledge, 2012. p. 307-314.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 1-36, 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINHO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CASTRO, Yeda P. Línguas africanas e realidade brasileira. Educação, Linguagem e Sociedade. *Revista da FAEEBA*, Salvador, p. 83-92, 01 jun. 2001.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 5, p. 285-417, 1999.

COOPER, Robert Leon. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SILVA, Elias Ribeiro da. Remarks on the Diversity of Theoretical Perspectives in Language Policy Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 249-263, 2019.

FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, Tânia et al. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: Editora da UFBA, 2012. p. 31-50.

GORETE NETO, Maria. Reflexões sobre o português falado por povos indígenas: resistência e ressignificação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador. v. 31, n. 67, p. 214-231, jul. 2022.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, n. 29 Políticas del lenguaje en América Latina, 2013.

HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to Language Policy: theory and method*. London: Blackwell Publishing, 2006.

HORNBERGER, Nancy H. La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad, y los, derechos humanos lingüísticos. *Polifonia*, v. 6, n. 06, 2003.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32. 2007.

LILLIS, Theresa. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: C. JONES; J. TURNER; B. STREET (ed.), *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins, 1999. p. 127-140.

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

LEA, Mary; STREET, Brian. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157- 172, 1998.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair; SEVERO, Cristine Gorski. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015.

MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski. Discourses of Language in Colonial and Postcolonial Brazil. *Language & Communication*, Oxford, v. 34, p. 95-104, 2014.

MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski. Southern perspectives of language and the construction of the common. *Language & Communication*, De Gruyter, v. 86, p. 80-86, 2022

MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski. The relevance of experience: Decolonial and southern indigenous perspectives of language. *Decolonizing Sociolinguistics. Multilingual Matters*, De Gruyter, 2023.

MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski; ABDELHAY, Ashraf. Colonial linguistics and the invention of language. In: MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski; ABDELHAY, Ashraf (org.). *Language Planning and Policy Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 211-228.

MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski; ABDELHAY, Ashraf; KAIPER-MARQUEZ, Anna. Introduction. In: MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine Gorski; ABDELHAY, Ashraf; KAIPER-MARQUEZ, Anna (org.). *The Languageing of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. New York: Routledge, 2022. p. 1-10.

MAY, Stephen. Language, Imperialism and the Modern Nation-State System: Implications for Language Rights. In: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano; May, Stephen. *The Oxford handbook of language and society*. New York: Oxford University Press, 2017. p. 35-54

PENNYCOOK, Aleister. Language Policy and Local Practices In: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano. *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press, 2017.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RICENTO, Thomas (ed.). *An introduction to Language Policy: theory and method*. London: Blackwell Publishing, 2006.

RIVERA, Cusicanqui Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible*. Ensayos desde un presente en crisis/ Silvia Rivera Cusicanqui. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 42, 2018.

SARMENTO, Simone *et al.* (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 60, n. 1, 2016.

SEVERO, Cristine Gorski. Das línguas indígenas: por um olhar decolonial em políticas linguísticas. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, ano 11, v. 11, nov. 2019.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013.

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

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do direito linguístico no Brasil. *Travessias Interativas*, n. 22, p. 256-278, 2020.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 43, p. 192-216, 2019.

SPOLSKY, Bernard (ed.). *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAVALA, Virgínia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas* v. 1, p. 52-66, 2011.

ZAVALA, Virgínia. *Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior*. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luabda; DE GRANDE, Paula. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Language Policy Resolutions in the Framework of Inclusion Policies in Brazilian Higher Education: A Documentary Analysis

ABSTRACT

The main objective of this article is to carry out a documentary analysis of 59 Language Policy Resolutions, official documents published by the Higher Education Councils of Federal and State Higher Education Institutions between 2018 and 2023, based on one of the MEC's requirements so that these institutions could be re-accredited in the Programa Idioma sem Fronteiras (IsF). The research is theoretically based on Critical Language Policies, and follows a documentary methodology as part of an ethnography of the implementation of language policies. After analyzing the documents, it was found that internationalization is the main agenda of institutional language policies, and that other inclusion agendas, which would oblige universities by law to assume linguistic duties towards subjects with linguistic rights such as the deaf, refugees and native peoples were not mentioned in most of these documents.

Keywords: *language policies; higher education; inclusion*